skole barnehage lærer

lærerstudent samtaler

holdninger verdier kjønn

filosofi tro kunnskap

Religion og etikk i skole og barnehage

Bente Afset og Arne Redse (red.)

religion barn reflektere

foreldre mangfold

lærebok vitenskap elev

eksistensielle spørsmål

respekt toleranse natur

NOASP NORDIC OPEN ACCESS SCHOLARLY PUBLISHING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Religion og etikk i skole og barnehage

Bente Afset og Arne Redse (red.)

Religion og etikk i skole og barnehage

Cappelen Damm Akademisk

Boka er utgitt med støtte fra Høgskulen i Volda.

Dette er bok nummer 33 av skriftserien Kyrkjefag Profil.

ISSN:1502-7929

ISBN trykt bok: 978-82-02-66482-4
ISBN PDF: 978-82-02-65985-1
ISBN EPUB: 978-82-02-66528-9
ISBN HTML: 978-82-02-66529-6
ISBN XML: 978-82-02-66530-2
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.82

Dette er en fagfellevurdert antologi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord

Religion og etikk i skole og barnehage

Artiklene i denne boka er resultat av et samarbeidsprosjekt som i sin tid ble til mellom religionsdidaktikere i UH-nett Vest. Folk flytter på seg og derfor har vi nå også bidrag fra Høgskolen i Innlandet. Artiklene drøfter spørsmål knyttet til religionsfagene i grunnutdanningen, i lærerutdanningen og i barnehagen. De fleste forfatterne anlegger et praktisk perspektiv, noe som var et mål med prosjektet. De nye lærerplanene i Fagfornyelsen som skal iverksettes høsten 2020, er i skrivende stund ennå ikke ferdige. Ny Overordnet del og fastsetting av kjerneelementer i fagene sammen med to runder med høringsutkast til læreplaner, har likevel gitt nokså tydelig inntrykk av hovedtendenser i det som kommer. Dette speiles derfor i mange artikler i denne boka.

Av de artiklene som dreier seg om KRLE-faget, er to lærebokanalyser. Anders Aschim tar for seg hvordan Martin Luther har blitt framstilt i norske religionslærebøker for grunnskolen. Kristin Hatlebrekke analyserer og diskuterer innledningstekster i to lærebøker i KRLE for ungdomsskolen. De handler om forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap.

Arne Redse skriver om det vi kan kalle «etiske verdier i grunnopplæringen». Han drøfter hvordan den nye Overordnet del (OD) svarer til § 1–1 og 2–4 i Opplæringsloven og videre hvordan det etiske kjerneelementet i KRLE-faget samsvarer med etikken i OD.

Olav Christian Ruus og Eva Lindhardt har undersøkt synet på likestilling og kjønn blant lærerstudenter. Bente Afset drøfter, med basis i en undersøkelse, nyutdannede religionslæreres tanker om målet med KRLE-faget.

Ralph Meier tar for seg et fenomen i engelsk religionsundervisning, Ambassadors of Faith and Belief, «livssynsambassadører», i hans oversettelse. Det er eldre elever som skoleres til å holde foredrag om sin tro og religion for yngre elever. Meier beskriver prosjektet og drøfter muligheter

for å få til noe tilsvarende i norsk skole. Yvonne Wang har undersøkt hvordan holdninger kan endres gjennom interreligiøs dialog utenfor skolen ved å tilrettelegge for møter mellom elever i Religion og etikkfaget i videregående skole og jevnaldrende medlemmer av en interreligiøs dialoggruppe.

I den første av de to barnehageartiklene tar Liv Ingrid Aske Håberg for seg verdiformidling i barnehagen. Artikkelen tar utgangspunkt i observasjoner i barnehager og drøfter personalet sin relasjon til fagområdene i rammeplanen, barna sin plass i barnehagehverdagen og hvordan sentrale verdier blir formidlet. Ragnhild Fauske utforsker i sin artikkel hva som kjennetegner støttende samtaler om eksistensielle spørsmål i barnehagen. Materialet er student-transkripsjoner av 23 planlagte samtaler mellom en barnehagelærer og et barn eller ei gruppe barn (3–6 år).

Redaksjonen takker for samarbeidet. Artiklene er fagfellevurdert. Takk til anonyme fagfeller!

Vi takker dessuten UH-nett Vest for et raust bidrag til dekning av reiser i forbindelse med prosjektet. Vi takker også redaksjonen for bokserien Kyrkjefag Profil for at boka får bli publisert i denne serien. Dette er den første boka i serien som publiseres digitalt.

Volda, 2. september 2019
Bente Afset og Arne Redse
Redaktører

ARTIKKEL 1

Luther i læreboka: Luther-bildet i grunnskolens lærebøker – kontinuitet og endring

Anders Aschim
Høgskolen i Innlandet

Abstrakt: Korleis har Martin Luther vore framstilt i norske religionslærebøker for grunnskolen? Artikkelen undersøker Luther-biografiane i eit breitt utval lærebøker gjennom ulike skolehistoriske epokar, både tekst og bilde, spør kva for element som blir framheva og utelatne, og drøftar kva for funksjon forteljinga om Luther har hatt i religionsfaget gjennom tidene.

Søkeord: Martin Luther, kyrkjehistorie, lærebøker, KRLE

Innleiing

Njål Skrunes seier i boka *Lærebokforskning* at «det er ingen som har foretatt en mer grundig analyse av det kirkehistoriske stoffet i skolefaget» – nemleg religionsfaget under skiftande namn og konjunkturar.[1] Rett nok overser han bidraget til Per Magne Aadnanes. Og i den nyleg utgitte *Norsk lærebokhistorie* har det kristendomshistoriske materialet omsider blitt synleggjort i den korte framstillinga av lærebøkene i religion og livssyn.[2] Likevel kan ein avgrensa detaljstudie innan dette feltet vere ein høveleg skolehistorisk ettertanke på eit tidspunkt der læreplanane for grunnskolen igjen er under endring.

1 Skrunes 2010: 172.
2 Aadnanes 1992; Skjelbred mfl. 2017.

Sitering av dette kapitlet: Aschim, A. (2019). Luther i læreboka: Luther-bildet i grunnskolens lærebøker – kontinuitet og endring. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 9–33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch1

Lærebøker har gjennom norsk skolehistorie vore ein av dei viktigaste faktorane som har styrt undervisninga. Nyare empiriske studiar av religions- og livssynsundervisning i grunnskolen tyder på at dette framleis er tilfellet.[3] Det er altså all grunn til å leggje lærebøkene under lupa.

Avgrensing

Det er heldigvis ikkje naudsynt å dekkje alle dei drygt 280 åra som har gått sidan allmugeskole for alle blei lovfesta i 1739. I religionsfaget kjem kyrkjehistorie først inn som element i landsskolelova av 1860 (§ 36), og da berre som tilvalsemne i den høgare allmugeskolen som lokale styresmakter kunne, men ikkje måtte, opprette for elevar over 12 år.[4] Frå 1889 er emnet inne som obligatorisk del av faget, i tillegg til bibelhistorie og «barnelærdom» – truslære etter Luthers katekisme.[5] Gjennom skiftande læreplanregime er alderstrinnet for introduksjonen av den biografiske forteljinga om Luther forbausande stabilt: Det er 12–13-åringane som har fått møte forteljinga om reformatoren.

Likevel er avgrensingsproblemet betydeleg. Lærebokfloraen har vakse seg stor og fargerik, særleg dei siste femti åra. Njål Skrunes har utarbeidd ein omfattande bibliografi over lærebøker i religionsfaget.[6] Eg har delt faghistoria inn i epokar, med vesentlege endringar i skolen sine styringsdokument – skolelover og læreplanar – som kriterium. Eit par mykje brukte lærebøker frå kvar epoke er så valde ut som materiale for analysen. Eg følgjer her same strategi som Aadnanes, men der han fokuserer på styringsdokumenta, legg eg hovudvekta på lærebøkene. Dessutan fører eg drøftinga opp til dagens lærebøker.

Artikkelen fokuserer på religionsfaget, men det bør òg nemnast at forteljinga om Luther har hatt ein plass to andre stader i grunnskolen: i lesebøkene og i historiefaget – som til liks med religionsfaget har hatt skiftande namn og innhald gjennom tidene. Hallgeir Elstad har nyleg drøfta framstillinga av reformasjonen i norske historiebøker for

3 Aadnanes 1992: 190; Bråten 2014; Tallaksen og Hodne 2014.

4 Skrunes 1995: 32.

5 Aadnanes 1992: 188.

6 Skrunes 2010: 223–267.

grunnskole og vidaregåande skole.[7] Eg undersøker ikkje historiebøkene, men eg går noko inn på dei eldste lesebøkene, sidan desse representerer eit stadium før det blei vanleg med spesialiserte lærebøker i dei einskilde skolefaga.

Lærebokhistorisk forsking

Skrunes gir eit omfattande oversyn over forsking på lærebøker i religionsfaget, inkludert hovudoppgåver.[8] Det finst etter kvart ein del lærebokhistoriske spesialstudiar, gjerne med tematisk innfallsvinkel.[9] Når det gjeld det kyrkjehistoriske stoffet, har Skrunes sjølv levert det viktigaste bidraget. Doktoravhandlinga hans gjennomgår også denne sida av faget, men da med fokus på læreplanar fram til Normalplanen av 1939, ikkje på lærebøker – der temaet altså, ifølgje same Skrunes, er understudert.[10] Også hos Aadnanes er det styringsdokumenta – skolelover og læreplanar – som er hovudkjeldene. Men avsnitta om religionsfagets lærebøker i *Norsk lærebokhistorie* drøftar til dels også kyrkjehistoria sin plass i desse bøkene.[11]

Forskingsspørsmål, materiale og metode

Elstad samanliknar korleis lærebøker i historie framstiller reformasjonen i Tyskland og i Noreg. Eg stiller eit meir avgrensa spørsmål: Eg vil undersøke kontinuitet og endring i bildet av personen Martin Luther, slik han er framstilt i norske religionslærebøker for grunnskolen gjennom tidene. Materialet for undersøkinga er eit utval lærebøker frå dei siste 150–200 åra. Det handlar primært om grunnbøkene til elevane, men i nokon grad blir materiale som arbeidsbøker og lærarrettleiingar òg trekte inn. Både tekst, bilde og oppgåver i lærebøkene blir studert. Metodisk handlar det om innhaldsanalyse. Vekta ligg på Luthers biografi: Kva for element blir

7 Elstad 2017.
8 Skrunes 2010: 121–218.
9 Til dømes Lied 1996; Winje 2011.
10 Skrunes 1995; 2010: 172.
11 Aadnanes 1992; Skjelbred mfl. 2017.

framheva, og kva for element blir utelatne? Kva for bodskap formidlar lærebokas Luther til elevane?

Forteljinga om Luther

Kyrkjeskolen si tid (før 1889)

Alle norske skolebarn kjende Luther indirekte via grunnbøkene i allmugeskolen: katekisme og forklaring. Men først i 1889 kjem kyrkjehistorie inn som obligatorisk del av faget kristendomskunnskap.

Likevel har ein god del elevar fått kjennskap til den biografiske Luther før denne tid, også gjennom lærebøker. Hans Jacob Grøgaards *Læsebog for Børn* (først utgitt 1816), med undertittelen *En Forberedelse til Religionsunderviisningen, især i Norges Omgangsskoledistrikter*, inneheld nokre kyrkjehistoriske stykke i tillegg til attforteljingar av bibelsk stoff, mellom anna ein kort Luther-biografi (s. 138–139 i 1843-utgåva). Det har vore hevda at denne boka fekk lite å seie, men Sverre Sletvold har dokumentert ei ganske betydeleg utbreiing.[12]

Luther er sett inn i den protestantiske standardforteljinga om kyrkja sine feil og manglar i mellomalderen. Desse er lista opp nokså detaljert. Deretter blir nokre av dei opposisjonelle røystene i seinmellomalderen nemnt, mellom dei John Wycliffe og Jan Hus. Begge desse elementa inngår i det som sidan blir den faste rammeforteljinga for framstillinga av Luthers liv i lærebøkene. Om Luther heiter det kortfatta at han «satte […] sig imod Afladskræmmeren Johan Tezel» og at han seinare «bestred […] flere og flere af Pavens Lærdomme», men lesaren får nesten ikkje vite noko om kva som var Luthers eiga lære. Derimot får karakterskildringar plass: «en meget lærd Mand med et uovervindeligt *Mod*». Eit fast innslag i Grøgaard si bok er omgrepsforklaringane. Såleis finn lesaren denne fotnoten: «*Mod* har den, som ikke er bange i Fare, og den, som overvinder sin Frygt.» Luther får med dette ein funksjon som forbilde for den oppveksande slekt som kjem til å gå att i generasjonar av lærebøker.

Brotet med paven og alliansen med tyske fyrstar er nemnt, men sett i eit teologisk overlys: «Gud hjalp ham imod hans mange og mægtige

12 Sletvold 1971: 50–52; jf. òg Haraldsø 1989: 37–38.

Fiender». Bibelomsetjinga til tysk og forfattarverksemda blir omtala. At «Bogtrykkerkunsten dengang var opfunden» letta utbreiinga av reformasjonen, eit omgrep som blir forklart slik: «*Reformationen* kaldes den Forbedring, som skede ved Luther og flere, da en stor Deel af de Kristne bleve oplyste om Pavedømmets Vildfarelser, og friede fra Pavens Herredømme.» Det konfesjonelle og kontroversteologiske elementet er tydeleg. Den «Augsburgske Troesbekjendelse» er nemnt som «et kort Indhold af Luthers Lære», men utan nærare presisering. Avslutningsvis blir eleven introdusert for den reformerte og den romersk-katolske kyrkja, altså konfesjonaliseringa av Europa, i nokre få setningar. Også dette kjem til å gå inn i den faste rammeforteljinga.

Grøgaards *Læsebog* blei trykt i revidert utgåve heilt til 1869. Langt større gjennomslag fekk likevel Volrath Vogt si lærebok *Bibelhistorie med lidt af Kirkens Historie* frå 1858, ein av Noregs største læreboksuksessar gjennom tidene. Boka blei trykt i 58 opplag fram til 1930. Ei revidert utgåve utan kyrkjehistoriedelen har vore i bruk heilt opp til 1960-talet, ja, i somme kristne privatskolar heilt opp til 2000-talet.[13] Her kommenterer eg Luther-biografien etter 2. opplag, som kom ut same året som den nye landsskolelova blei sett i kraft.[14]

Som i Grøgaards lesebok og i nokre tidlege bibelhistoriebøker utgjer kyrkjehistoriestoffet berre eit kort tillegg til bibelhistorieforteljingane.[15] Innramminga, med mellomalderkyrkja og konfesjonaliseringa, er den same. Også hos Vogt er det tydelegare kva Luther tok avstand frå, enn kva han positivt stod for, men her finn ein i det minste eitt kjernepunkt i Luthers teologi uttrykkeleg poengtert: «at Mennesket retfærdiggjøres ved Troen uden Lovens Gjerninger». Den biografiske forteljinga er noko fyldigare. Det heiter at Luther var fødd «af fattige Forældre», og planen om jusstudium er nemnt. Det er lagt stor vekt på trusstridene hans i klostertida. Det blir fortalt om oppslaget av tesane om avlaten på kyrkjedøra i Wittenberg. Dette er frå no av eit fast element i lærebøkene. Vidare får vi høyre detaljar som at Luther «tog den pavelige Banbulle og opbrændte den under et Egetræ udenfor Wittenberg»; dette er elles ikkje

13 Skrunes 2010: 229; Thorvaldsen 2011.
14 Vogt 1860: 86–89.
15 Skjelbred mfl. 2017: 66.

heilt korrekt, det var åtvaringsbrevet før sjølve bannlysinga som gjekk opp i røyk.

Den episoden det blir dvelt lengst ved, er riksdagen i Worms i 1521, der Luther blei møtt med kravet om å kalle attende læra si. Dette er den einaste staden der Luther blir eksplisitt sitert. Til åtvaringar mot å reise til riksdagen, skal han ha svara: «Om der end var saa mange Djævle i Worms, som der er Tagstene paa Husene, vil jeg dog derhen.» Dette sitatet går att i bøkene heilt fram til 1960. Enda meir sitert er Luthers nei til å kalle attende, under tilvising til samvitet. Både her og i mange seinare framstillingar blir dette avslutta med fyndordet «Her staaer, jeg, jeg kan ikke Andet» (noko Luther ikkje sa, men som tidleg blei lagt til i luthersk propaganda). Implisitt blir Luther, som hos Grøgaard, tillagt ein forbildefunksjon. I teksten så langt har Luther stått fram som den einsame, heilstøypte og modige sanningssøkjaren.

Fredløysa, den dramatiske «bortføringa» og opphaldet i løynd på Wartburg blir skildra. Bibelomsetjingsarbeidet blir nemnt i denne samanhengen. Katekismane blir kort omtala, og forteljinga om Luther sluttar med riksdagen i Augsburg og framlegginga av «den augsburgske Confession eller Troesbekjendelse», med kommentaren: «Enhver, der vilde, kunde nu see, at Luther ei forkyndte nogen ny Lære, men den gamle sande Kristendom.» I denne samanhengen blir også Luthers nære medarbeidar Melanchton nemnt, nærast i forbifarten.

Den mest omfattande Luther-biografien i skolebøkene etter landsskolelova av 1860 er likevel den som står i tredje bandet av P. A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*.[16] Også denne teksten er skriven av Volrath Vogt, som her har fått eit heilt anna format å boltre seg i. Leseboksteksten inneheld faktisk fleire biografiske detaljar enn dei fleste fagspesifikke lærebøkene som kjem dei neste hundre åra. Her får også Melanchton sin plass som utfylling og kontrast til Luther:

> Han var lærdere end Luther og en Mester i de gamle Sprog. Luther var Mester i at tale og skrive i et folkeligt Sprog; Melankton forstod at tale og skrive for de Lærde og de Studerende, som kom langveis fra, for at høre ham. Medens Luther var dristig og djærv, var Melankton mild og eftergivende; han frygtede for, at

16 Jensen 1863: 234–238.

Kristendommen skulde glemmes over Striden. Begge arbeidede sammen som høire og venstre Haand.

Den nye folkeskolen (1889–1939)

Dei nye folkeskolelovene av 1889 innførte altså «sikkert Kjendskab […] til de vigtigste Begivenheder af Kirkens Historie» som nytt obligatorisk element i kristendomsfaget, men verken lov eller framlegg til nasjonal skoleplan gav meir spesifikke retningsliner om innhaldet.[17] Det er rimeleg å tru at lærebøkene i høg grad fekk definere dette.

Kyrkjehistoriedelen i Vogt si bibelsoge har truleg vore mykje i bruk, men det kom òg separate lærebøker i kyrkjehistorie. Ei av dei mest brukte ser ut til å vere Anton Chr. Bang si *Kirkehistorie for folkeskolen* frå 1892. 1932-utgåva oppgir at opplaget da har nådd 198 000 eksemplar.[18]

Luther-biografien har vakse til åtte sider (s. 41–47 i 1910-utgåva) og er no forsynt med avsnittsoverskrifter. Etter introduksjonen om bakgrunn og ungdom følgjer overskriftene «Luther som munk», «Luther træder op mot avlads-handelen», «Riksdagen i Vorms», «Luther paa Vartburg», «Luther i Vittenberg», «Den evangeliske kirke», «Luthers medarbeidere» (som igjen berre presenterer Melanchton), «Den augsburgske bekjendelse», «Luther i sit hjem» og «Luthers død».

Kyrkjehistorikaren Bang tar med mange element som hittil berre har vore med i Jensens *Læsebog*. Det gjeld uroa i Wittenberg som førte Luther til å forlate Wartburg og reise heim, og det gjeld dei nye kyrkjeordningane, gudsteneste på morsmålet og salmedikting. Dei kyrkjepolitiske konsekvensane kjem tydelegare fram: «Mange fyrster indførte den lutherske reformationen i sine land, og saaledes opstod der *evangeliske lands-kirker* paa flere steder i Tyskland.»

Den viktigaste innovasjonen er avsnittet «Luther i sit hjem». Det ser ut til at Bang her etablerer ei ny norm; dei seinare lærebøkene har òg gjerne eit slikt avsnitt mot slutten av Luther-biografien, etter den kronologiske forteljinga. No kjem kona Katharina og barna inn i lærebokbiografien om Luther og blir verande. Her blir det òg meir plass til mennesket

17 Lov om Folkeskolen paa Landet 1889, § 12c; Skrunes 1995: 92.
18 Skrunes 2010: 241; jf. Skjelbred mfl. 2017: 120.

Luther: Han var «meget livlig» med gjestar på besøk, han var «meget glad i musik», «[s]in tid brukte han meget flittig», og «som han var flittig til at arbeide, saa var han ogsaa flittig til at bede». Kontrasteringa med den stillferdige og fredselskande Melanchton, «klar i sin tanke og mild i sine ord», set også hos Bang den «ildfulde og djerve Luther» i relieff.

Framleis er Luthers teologi i hovudsak definert negativt, altså som motsats til «lærdomme i pave-kirken som han fandt at være i strid med Guds ord». Det teologiske punktet som blir positivt framheva, er også her læra om rettferdiggjeringa, no med Bangs tydelege forfattarrøyst og kursivering i slutten av avsnittet «Luther som munk»:

> *I sit eget liv hadde Luther saaledes lært at et menneske ikke kan bli retfærdiggjort for Gud ved egne gjerninger, men ved troen alene.* Det var det klare syn for denne store grundsandhet som gjorde ham skikket til at bli kirkens reformator.

Bang finn òg plass til nokre av dei mørke sidene, Luthers sjukdom og tungsinn mot slutten av livet, og trugsmålet om religionskrigen som braut ut etter hans død. Oppsummeringa er høgst teologisk og normativ:

> *Luthers* gjerning kalder vi *reformationen* eller kirke-bedringen, fordi han avskaffet alt som stred mot Guds ord, og førte kirken tilbake til den rene lære og rette tro. Siden Augustins dage hadde ingen mand i kirken hat et saa klart syn paa sandheden som Martin Luther.

Denne passasjen er i det heile karakteristisk for boka til Bang. Per Magne Aadnanes gir denne samanfattande karakteristikken av tilnærmingsmåten hans til stoffet: «Det udiskutable didaktiske utgangspunktet for Bang var altså eit indrekyrkjeleg, konfesjonelt perspektiv. Ei sterk fokusering på visse personar, helst av typen 'trusheltar', gav dette perspektivet kjøt og blod».[19]

Ved sida av kristendomskunnskapsbøkene skal vi framleis halde eit auge med leseboka. Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen* inneheld fleire livlege og dramatiske forteljingar om Luther. Utvalet varierer noko frå utgåve til utgåve. I det andre bandet av førsteutgåva er det på heile tolv sider.[20] Forteljinga om Luther på riksdagen i Worms er det heilt sentrale

19 Aadnanes 1992: 191.
20 Rolfsen 1893: 193–204.

stykket, som òg finst i andre utgåver av leseboka. Det er bildet av helten som står for sine meiningar utan andre autoritetar enn Guds ord og sitt eige samvit som slår gjennom. Frå no er lærebøkene også utstyrt med illustrasjonar. Luther-teksten er i denne lesebokutgåva illustrert med eit bilde av ein enno relativt ung Luther i halvfigur, med eit bestemt andletsuttrykk, tydelegvis etter eit av Lukas Cranach sine Luther-bilde frå midten av 1520-talet. Dei mange samtidige bilda av Luther frå verkstaden til hoffmalaren Cranach, som òg var Luthers bokdesignar og stod for mange framsider og illustrasjonar til bøkene hans, går att i utvalet av illustrasjonar i lærebøkene.

Arbeidsskolen si tid (1939–1960)

Reformpedagogikken, med si sterkare sentrering om elevaktivitet og idealet om «arbeidsskolen», slo i Noreg for alvor igjennom med normalplanane for folkeskolen av 1939. I kyrkjehistoriestoffet i lærebøkene er det likevel vanskeleg å sjå at desse tankane fekk særleg gjennomslag.

Lauritz Holsvik gav ut ei revidert utgåve av Vogts bibelsoge etter 1930, men også ei nyskriven separat lærebok i kyrkjesoge. Førsteutgåva kom i 1934, men eg nyttar den nesten identiske utgåva i 8. opplaget frå 1958 (s. 41–47). Einaste endring i teksten er ei viss modernisering i ordval. Dessutan er det først i denne utgåva ein finn ein beskjeden refleks av arbeidsskoletanken: Det står ei avdeling med «arbeidsoppgåver» bak i boka. Men det handlar om reine kunnskapsspørsmål der svara er å finne temmeleg direkte i læreboketeksten. Den noko større framstillinga *Lat riket ditt koma* har meir utfordrande arbeidsoppgåver alt frå første utgåva, men den har tydelegvis vore mindre utbreidd, truleg på grunn av omfanget.[21]

Utvalet til Holsvik er om lag som hos Bang, men han finn òg plass til kort å nemne Roma-reisa Luther gjorde for å «greia opp i ein strid mellom munkane. Luther vart forfærd over all den likesæle og styggedom han såg der», heiter det.

21 Schübeler 1949: 53–63.

Skildringa av Luther sin trusstrid i klostertida har no blitt eit fast element. Han var «uroleg og ottefull for sjela si», seier Holsvik. Gjennombrotet er skildra i vendingar som er attkjennelege frå forkynninga i kyrkje og bedehus: «Han vart viss på at han var Guds barn, og at himmelen stod open for han òg. Han fekk fred med Gud, ikkje ved botsøvingar, men ved trua på Jesu fullførde verk.» Holsviks karakterskildring av Luther har framleis ein tydeleg forbildefunksjon, men no trer han framfor alt fram som fromheitsideal:

> Luther hadde klåre augo og ei vakker røyst. Han var sterk og måtehalden, arbeidsam og gjestmild. Hadde han ikkje pengar, gav han bort sylvty og klede til dei fattige. Luther preika ofte, heldt mange førelesingar ved universitetet og skreiv mange bøker og brev. Han hadde mykje strid fram gjennom livet. Men kvar dag henta han kraft i bøn til Gud. Han bad djervt, hjarteleg og varmt, og ofte trilla tårene medan han bad.

Schübeler har ei nesten identisk karakterskildring. Men i hans bok er det konfesjonelle og kontroversteologiske preget noko tydelegare. Mellom anna omtalar han oppgjeret med gjendøyparane, men særleg tydeleg er dette draget i skildringa av mottakinga av den augsburgske konfesjonen: «Då vedkjenninga vart opplesen, sa ein katosk biskop: 'Luther lærer no den reine sanning. Vi kan ikkje nekte det.'»

Kyrkjehistoria er framleis konsentrert om dei store personane, heltane, i denne generasjonen lærebøker. Dette samsvarer for så vidt med læreplanens fokus på «dei viktigaste personar og hendingar».[22] Luther er kanskje den største, men ikkje den einaste.

Læreplanen av 1939 introduserer for første gong eit uttrykt toleranseideal i planen for kristendomskunnskap, og rår også til at opplæringa «ikkje legg vekta på læretretter og læresystem». Men det er vanskeleg å ta dei nemnde Luther-framstillingane til inntekt for «at kyrkjehistoria si rolle som støttespelar for den konfesjonelle identiteten er i ferd med å bli svekka», slik Aadnanes tolkar 1939-planen.[23] Her er kanskje lærebøkene mindre endringsvillige enn læreplanen.

---

22 Normalplan 1939: 28; Aadnanes 1992: 193; Skjelbred mfl. 2017: 122.

23 Normalplan 1939: 28; Aadnanes 1992: 193–194.

Forsøk med 9-årig skole (1960–1974)

Ein av dei mest omfattande Luther-biografiane i materialet finst i læreboka *Bibelen viser veg*, skriven av teologen og bibelomsetjaren Oddmund Hjelde.[24] Omfanget tyder på eit høgt – truleg i overkant høgt – ambisjonsnivå for sjuandeklassingane i den nye ungdomsskolen. *Kristendomskunnskap for ungdomsskulen 7* er òg stoffrik.[25] Denne boka gir elles eit kontant og tydeleg svar på spørsmålet: «Kvifor les vi kyrkjesoge?», nemleg: «I dag er det *vi* som skal vera med på å byggja den synlege kyrkja og *vera* den stridande kyrkja» (s. 53). Kristendomskunnskap er framleis eit kyrkjebyggjande fag i den nye ungdomsskolen.

Avsnitta om Luthers barndom og skolegang er omfattande hos Hjelde. Eit teikn på innverknad frå nyare Luther-forsking er at faren no blir omtala som «ein nokså velståande mann», det er ikkje lenger tale om fattige kår. I *Kristendomskunnskap 7* blir han korrekt omtala som «bonde og medeigar i ei gruve».

Den luthersk-konfesjonelle og kontroversteologiske tendensen er framleis tydeleg hos Hjelde. Dette kjem til dømes fram i oppgåver som denne: «Kvifor er det gale å be til heilagmenne? Kva er det lutherske synet på heilagmenna? Sjå Den augsburgske vedkjenninga, artikkel 21.» Samtidig får den nokså komplekse seinmellomalderlæra om bot og avlat ei lang og adekvat forklaring.

Ein interessant detalj ved *Kristendomskunnskap 7* er overskrifta «Luther talar Roma midt imot» – altså ein allusjon til strofa om kong Sverre i «Ja, vi elsker». Den kjem òg att i ei elevoppgåve. Ein kunne kanskje lese dette som ein refleks av det sterke kulturarvsperspektivet som no har kome inn i læreplanen.[26] Det er likevel meir rimeleg å tolke dette i antikatolsk enn i nasjonsbyggjande retning, sjølv om boka òg legg sterk vekt på Luthers betyding for eit (tysk) nasjonalspråk.

Av tidlegare lærebøker får ein som regel inntrykk av at Luther var den første som omsette Bibelen til tysk. Bibelomsetjaren Hjelde nyanserer dette inntrykket: «Det fanst nok tyske bibelomsetjingar før. Men inga var så god som denne.» Og han tematiserer – som den første – Luther

24 Hjelde 1966: 45–77.
25 Berggreen mfl. 1964: 56–74.
26 Aadnanes 1992: 194.

si problematiske handtering av bondeopprøret i 1524–1525, rett nok med betydeleg forståing for Luther: «Då dei ufrie tyske bøndene reiste seg mot herrane sine og kravde betre kår, stødde reformatoren fyrst kravet deira. Men så gjekk bøndene til opprør og herja fælsleg. Luther prøvde å skape fred. Men då dei ikkje ville høyre på han, sende han ut eit harmfylt kampskrift med stygge klagemål mot bøndene. Denne uheldige historia gjorde at han miste ikkje få tilhengjarar.»

Hjelde legg stor vekt på Luthers interesse for musikk, og på dei kulturhistoriske verknadane av Luther-heimen. Her må ein absolutt kunne seie at kulturarvsperspektivet er til stades: «Den friske kvardagskristendomen som rådde i heimen hans, vart eit førebilete for mange andre prestar. Og rundt ikring i dei lutherske landa fekk prestegardane mykje å seie både for religionen og kulturen.»

Mønsterplan I (1974–1987)

Med innføringa av obligatorisk 9-årig skole (1969) og den tilhøyrande Mønsterplanen (1974) er det duka for nye generasjonar lærebøker. Denne skolereforma blir gjerne rekna som slutten på kyrkjeleg kontroll med kristendomsfaget – som likevel framleis skulle undervisast i samsvar med evangelisk-luthersk lære. Reformasjonsstoffet er stadig lagt til 7. skoleår.

Gud og verden 7 gir framleis Luther-forteljinga relativt mykje plass.[27] Men for første gong i materialet blir avstanden mellom da og no tydeleg tematisert. Sekulariseringsprosessen slår omsider inn også i lærebøkene i kristendomskunnskap:

> Mens mennesker i dag kanskje heller spør om det fins en Gud, var Luther helt overbevist om at Gud var til, og at man står i et ansvarsforhold til ham. Luthers spørsmål ble derfor: «Hvordan kan jeg finne en nådig Gud, og hvordan kan jeg få Gud til å godta meg?»

Ein annan ny tendens i denne framstillinga er auka merksemd om dei samfunnsmessige konsekvensane av reformasjonen:

27 Gaarder, Bjørnsen og Kullerud 1978: 32–33, 35–47.

> Reformasjonen var først og fremst en religiøs bevegelse, men det er sikkert at den også kom til å bety mye for den kulturelle, den økonomiske, den sosiale og den vitenskapelige utvikling. Menneskene – eller i alle fall en del av dem – ble på en måte mer frie, selvstendige og uredde

Biografien og framstillinga av sentralpunkt i Luthers teologi er framleis fyldig. No blir det stilt spørsmål ved historia om at Luther spikra opp plakaten med avlatstesane på slottskyrkjedøra – «Kanskje er historien bare en anekdote» – eit teikn på kontakt med nyare forsking (den nyaste forskinga kan tyde på at tesane faktisk blei slått opp, men neppe av Luther sjølv – truleg av vaktmeisteren ved universitetet).

Boka *Fellesskapet*, med teologen Vidar Kristensen som hovudforfattar, er mindre detaljert, men meir aktualiserande enn *Gud og verden*.[28] Om den første tida til Luther i klosteret heiter det:

> Han prøvde å vera så from og dugande som mogleg for å gjera Gud nøgd. Han feia golvet i klosteret, gjekk ikring som ein tiggar og bad fadervår 175 gonger om dagen. Kvifor trur du han gjorde slike ting? Har du prøvd å gjera blid att ein som du har gjort noko gale imot? Korleis gjekk det? Trur du Gud likte det Luther gjorde?

Her ser vi ein tendens til sterkare elevsentrering, noko som blir enda tydelegare i neste generasjon lærebøker (M87). Eit anna teikn i same retning er at den klassiske skildringa av Luthers framferd på riksdagen i Worms blir følgt av eit avsnitt som diskuterer «samvitet».

Også denne framstillinga har sterke teologisk-normative utsegner: «Gud bruka Luther til å endra på mykje som var gale i kyrkja.» Og den utfordrar til personleg tru, som i oppgåva: «Les Ef 2,8–10. Gå nøye gjennom teksten og finn ut kva denne teksten kunne læra Luther i situasjonen hans, og kva han kan læra deg.» At ein fokuserer på denne bibelteksten, er eit interessant val i lys av den tradisjonelle framstillinga av Luthers «reformatoriske oppdaging» ved studiet av Rom 1,16–17. Kanskje kan det liggje ein refleks av lågkyrkjeleg 1970-talsforkynning her.

28 Kristensen mfl. 1978: 76–83.

Mønsterplan II (1987–1997)

I 1987 kom ein sterkt revidert mønsterplan, etter ei førebels utgåve frå 1985. Alt i 1986 blei dei første lærebøkene utgitt. *Ei bok om kyrkja* har framleis ein detaljert Luther-biografi.[29]

Denne læreboka er sterkt elevsentrert og legg vekt på aktualisering av stoffet både i illustrasjonar og i oppgåver. Da Luther gav munkeløftet sitt, var det i strid med viljen til faren. Til denne episoden knyter boka spørsmålet: «Kor mykje bør ungdom ta omsyn til det foreldra ynskjer når dei vel utdanning og yrke?» Ein av illustrasjonane er ei teikning av ein far som oppslukt sit og ser på TV medan han stikk ein pengesetel til sonen, som står bak stolen. Bildeteksten lyder: «Har dette noko med avlat å gjera? Diskuter.» Eit fotografi av ein far og to barn som vaskar opp, er utstyrt med bildeteksten: «Husarbeidet er ein viktig del av livet i ein familie. Katarina hadde dette ansvaret i heimen til Luther-familien. Korleis kan vi dela på ansvaret for husarbeidet i dag?»

Boka inneheld elles mange Luther-sitat. Ein merkar seg at dei uhistoriske orda «Her står eg» no er utelatne frå skildringa av riksdagen i Worms.

Dette er ei av relativt få bøker i utvalet som omtalar bondeopprøret og andre trekk som stiller Luther i eit mindre heldig lys. Om ettermælet hans heiter det:

> Nokon feilfri mann var Martin Luther så visst ikkje. Han har sagt og skrive ting som ettertida har reagert kvast på og dømt som kvinnehat og rasisme. Men han gjorde det klart for samtida og ettertida at det er ein menneskerett å følgja overtydinga si.

Læreverket *Møte med livet* bryt med den tradisjonelle framstillinga av kyrkjehistoria. I band 2 er forteljinga om Luther sett inn i kapitlet «Det norske kyrkjebiletet», etter ei aktualiserande innleiing der ein USA-utvekslingselev møter norsk kristenliv.[30] Framstillinga er mykje kortare enn i *Ei bok om kyrkja*, og den legg sterkare vekt på det reint kyrkjelege, også i «samtaleoppgåvene». Dette er likevel ikkje alt læreverket har å seie

29 Gjefsen mfl. 1986: 46–63.
30 Kristensen og Gabrielsen 1990: 53–57.

om Luther, andre sider ved verksemda hans er omtala i band 1. Det gjeld salmediktinga (s. 12) og bibelomsetjinga (s. 54).

I Aadnanes si framstilling av læreplanhistoria representerer M 87 det avgjerande brotet med det tradisjonelle konfesjonelt-kyrkjelege perspektivet, som rett nok har vore gradvis svekt alt frå 1939-normalplanen av. Kyrkjehistorie er blitt kristendomshistorie (Aadnanes 1992: 197–201). Vi har observert ein viss tregleik når det gjeld lærebøkene si avkonfesjonalisering, men i løpet av mønsterplan-periodane ser det ut til at også dei legg stadig sterkare vekt på å kommunisere allmenne verdiar.

KRL-tida (1997–2006)

Innføringa av det felles obligatoriske faget *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL) i læreplanverket av 1997, seinare endra til *kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*, er den mest omfattande endringa i religionsfaget si historie i grunnskolen. Faget var ikkje lenger knytt til ei bestemt trusretning, og fritaksretten var borte. KRL skulle vere eit samlande verdifag for alle elevar. Korleis verka dette inn på framstillinga av Luther?

Broene er det mest tradisjonelle av dei nye læreverka.[31] Forteljinga om Luther er noko komprimert, men alle dei faste elementa er med. Blikket for den historiske konteksten er likevel tydelegare enn før, og ordvalet er i ferd med å bli meir nøytralt. Hittil har «reformasjon» ofte vore forklart som «forbetring». No heiter det: «Samfunnet forandret seg. Kirken ble også fornyet. Det skyldtes ikke minst Martin Luther.» Også *Fortell meg mer* held seg nøkternt til den tradisjonelle forteljinga.[32] Boka legg vekt på å forklare særdrag i luthersk teologi og dei kyrkjelege endringane – her nyttar boka ordet «forandring», ikkje «forbetring» – men dei politiske sidene ved reformasjonen kjem òg godt fram, til dømes i avsnittet «Strid om land og religion», som teiknar opp – rett nok noko forenkla – konfliktaksen mellom pave og keisar på den eine sida, dei tyske fyrstane og reformatoren på den andre. Desse bøkene representerer samtidig ei

31 Bakken mfl. 1999.
32 Aarflot mfl. 1999: 140–151.

dreiing bort frå den aktualiserande og elevsentrerte tendensen i førre generasjon lærebøker, i retning av eit sterkare kunnskapsfokus, sjølv om *Broene* rett nok foreslår eit prosjekt over temaet protest som elevoppgåve:

> Hva protesterer mennesker mot i dag?
> Hvordan protesterer de?
> Hva skal protestene føre til?
> Hva kunne dere ha tenkt dere å protestere mot?
> Finn stoff i aviser og på Internett.

Reiser i tid og tru er kanskje det mest innovative læreverket i materialet, ikkje minst i forma: Boka har ei rammeforteljing der lesaren blir invitert med på tidsreise saman med helten Jason og argonautane, kjende figurar frå gresk mytologi. Det omfangsrike kapitlet «Martin Luther – mannen som søkte Gud og endra verda» er ein langt meir samansett tekst enn alle tidlegare framstillingar vi har sett på.[33] Lesaren må orientere seg i eit mangfald av sjangrar, noko som nok kan ha vore forvirrande for somme elevar.

Den løpande forteljinga om Luther er innhaldsrik og adekvat. Teksten tematiserer uttrykkeleg problematiske sider ved Luthers karriere, ikkje berre ytringane om bondeopprøret midt på 1520-talet, men òg dei krasse utsegnene om jødane. I *Broene* er «bondekrigen» berre så vidt nemnt i ei elevoppgåve, og i *Fortell meg mer* heiter det berre summarisk: «I ettertid kan han selv kritiseres for noen av sine holdninger og handlinger.» Dei politiske sidene ved reformasjonen og den påfølgjande religiøse og politiske oppsplittinga av Europa kjem tydelegare fram enn før. Bokstekstar, såkalla «faktakort», blir nytta til korte forklaringar. I margen finn ein hovudpoenga i teksten komprimert uttrykt. Men framstillinga nyttar òg meir skjønnlitterære verkemiddel. Kapitlet begynner med ein dramatisert scene der tilskodarar kommenterer at «munk Martin» spikrar opp tesane (noko som altså truleg er uhistorisk). Og «Jason» slepp fleire stader til med det vi kan kalle danningskommentarar, om samvitet (knytt til Worms-episoden) og om «livet som gåve» (knytt til Luthers tankar om nåden). Dette er tydelege forsøk på å trekke ut ein allmenngyldig og ikkje

33 Skeie og Omland 1999: 9–25.

konfesjons- eller trusbunden essens av forteljinga – det ein i samtidig forteljingsdidaktikk for KRL-faget har omtala som «den allmennmenneskelege dimensjonen» ved religiøse forteljingar.[34]

Kunnskapsløftet si tid (2006–2016)

Læreverket *Vi i verden* representerer ein overgangsfase mellom KRL- og RLE-perioden. Det er utgitt etter endringane i KRL-faget i 2005, og det er framleis i sal og bruk.[35] Det er fleire interessante trekk ved dette læreverket. For det første er stoffet om Luther (s. 151–153) radikalt forkorta, samanlikna med tidlegare bøker. For det andre får tidlegare kyrkjekritikarar og -fornyarar som John Wycliffe og Jan Hus nesten like mykje plass som Luther. Han blir på den måten mindre unik i denne framstillinga enn i dei tidlegare. Reformasjonen blir i dette verket berre forklart som oppsplitting av kyrkja: «Slik ble det mange forskjellige kirker. Dette kaller vi reformasjonen.»

Og for det tredje hoppar framstillinga heilt over avlatsstriden og tesane. I denne versjonen av forteljinga gjeld Luthers kritikk «pavens luksus». Bakgrunnen ligg i desse setningane frå avsnittet om seinmellomalderen: «Paven var den øverste lederen i kirken. Folk betalte skatt til ham. Pengene brukte han til å bygge flotte kirker. Men han brukte også mye penger på luksus» (s. 146). Ein unngår å måtte forklare det kompliserte punktet om avlaten, men framstillinga av konflikten mellom Luther og paven blir upresis. Som ei av svært få bøker i utvalet nemner *Vi i verden* Johann Eck ved namn, den viktigaste antagonisten til Luther i avlatsstriden og den følgjande prosessen. Dette er ei merkeleg prioritering. Luthers teologi er elles redusert til to påstandar: at kyrkja kan ta feil, og at Bibelen ikkje kan ta feil.

Valet om å gi andre kyrkjekritikarar meir plass på kostnad av Luther er eksplisitt kommentert og grunngitt i lærarrettleiinga (s. 156). Her kjem òg den tradisjonelle Luther-biografien, introdusert slik:

34 Breidlid og Nicolaisen 2000: 65–80.
35 Børresen mfl. 2008; jf. Winje 2008: 76.

> Luther spilte en viktig rolle for endringene i kirken i Europa på 1500-tallet. Men som vi har sett, sto han i en sammenheng med tidligere reformatorer som Hus og Wycliffe. Luther sto heller ikke alene om gjennomføringen av reformasjonen. […] På grunn av Luthers personlige betydning for reformasjonen er det mange framstillinger av kirkehistorien som gir en grundig framstilling av Luthers biografi. I elevboka får elevene istedenfor bare et lite glimt av noen vesentlige hendelser. For deg som lærer kan det likevel være greit å vite litt om hvem Luther var.

Lærarrettleiinga får fint fram dei politiske aspekta ved reformasjonen, og den gir eit visst innblikk i luthersk teologi, med «nåde» som det sentrale stikkordet. Her kjem òg ei noko upresis framstilling av avlatshandelen, som «salg av nåde, i form av avlatsbrev. Avlat er en form for tilgivelse». Bibelomsetjing, kyrkje- og gudstenesteordning og sakramentteologi er så vidt nemnt.

Vi i verden legg stor vekt på elevoppgåver. Men sidan oppgåvene i hovudsak knyter direkte til ein nokså mager læreboktekst, er det diskutabelt kor mykje elevane kan få ut av slikt arbeid. På den andre sida har Internett for alvor kome på banen som hjelpemiddel.

I grunnboka til læreverket *Vivo* er reformasjonen definert slik: «Reformasjonen er navnet på den store forandringen som skjedde da kirken i Vest-Europa ble delt».[36] Martin Luther har no berre fått tildelt ei halv side, rett nok med ei heilsides gjengiving av tittelbladet på bibelutgåva hans på motståande side. To poeng blir framheva: at han omsette Bibelen til tysk, og avlats- og kyrkjekritikken: «Han kritiserte paven for den måten han levde på, og for at kirken lot menneskene kjøpe tilgivelse for det gale de gjorde. Å kjøpe tilgivelse av kirken ble kalt avlatshandel.» Denne framstillinga av avlatslæra er så knapp at den blir misvisande. Den lever neppe opp til læreplanens krav om «saklig og upartisk» undervisning. Heller ikkje lærarrettleiinga (s. 130–131) gir særleg hjelp her, noko som er betenkeleg i lys av at eitt av forslaga til delmålformuleringar er «Jeg kan forklare hva avlatshandel betyr, og si hva Martin Luther mente om det». Lærarrettleiinga går i nokon grad inn på luthersk teologi, særleg læra om Guds rettferd, noko elevboka ikkje gjer. Men eit par elevoppgåver i grunnboka

36 Bondevik og Egeland 2010: 130.

(s. 137) tematiserer Luthers biografi: «Lag en tidslinje over livet til Martin Luther. Bruk Internett til å finne opplysninger», og «Lag en dramatisering av viktige hendelser i Martin Luthers liv». Arbeidsboka har ein liten quiz «Riktig eller galt om Martin Luther» (s. 46). Lærarrettleiinga set opp som delmål «Jeg kan lage en tidslinje for Martin Luthers liv, og fortelle om livet hans ut fra tidslinja».

Den klart fyldigaste Luther-framstillinga i lærebøkene under Kunnskapsløftet så langt er *Du og jeg*.[37] Overraskande er det å finne att den gamle nemninga «forbetring» i omtalen av reformasjonen: «Reformasjon betyr forandring eller forbedring». I motsetnad til dei to føregåande bøkene har denne tatt vare på mange element frå den tradisjonelle Luther-biografien, med riksdagen i Worms som klimaks. Men hovudvekta ligg på endringane i kyrkja, på Bibelens plass, gudstenesta, undervisninga og konfesjonaliseringa.

Lærarrettleiinga reflekterer over didaktiske utfordringar ved kyrkjehistoriestoffet. Sekulariseringa er ein viktig premiss. Ei verd utan tydelege skilje mellom politikk og religion ligg langt frå elevane sin kvardag. Tidlegare tiders kristendomsformer blir opplevde som framande. Forfattarane gjer tydelege val: «Vi har valgt å legge mest vekt på temaer vi mener er særlig kulturbærende, og som til en viss grad kan bidra til å forstå dagens kristendom» (s. 38). Dei politiske føresetnadene for og konsekvensane av reformasjonen er lite vektlagde i elevboka, men får ein del spalteplass i lærarrettleiinga.

Luther-bilde

Så langt har vi særleg hatt fokus på *teksten* i lærebøkene vi studerer. Men lærebøker er multimodale tekstar, og det er god grunn til også å gi merksemd til det mest iaugefallande, men minst analyserte elementet i læreboklitteraturen: Kva for *bilde* er valde til å illustrere forteljinga om Martin Luther?

I skolebøker frå 1800-talet finn vi få eller ingen illustrasjonar, men utover 1900-talet aukar illustrasjonsgraden litt etter litt. Mest brukt er

37 Hodne mfl. 2011: 58–67.

fotografiske reproduksjonar av måleri, men vi finn òg fotografi av stader og gjenstandar, og i somme bøker teikningar spesialproduserte for det einskilde læreverket.

Eit lite utval motiv går att i mange av bøkene. Dei aller fleste har med eit portrett av Martin Luther, oftast av ein midaldrande og relativt velfødd reformator, men bildet av Luther som ung og mager munk med eit intenst andletsuttrykk er òg mykje brukt. Både denne og fleire av dei andre Luther-framstillingane som blir nytta, er arbeid frå verkstaden til Lukas Cranach, Luthers nære samarbeidspartnar og bokdesignar. Bildet av Luther i heimen, omgitt av familien, er òg populært.

På andre- og tredjeplassen for populære motiv kjem to dramatiske episodar frå Luthers liv: Åtte av dei analyserte bøkene har med ei framstilling av Luther på riksdagen i Worms (1521), seks har eit bilde av Luther som slår opp tesane mot avlaten på kyrkjedøra i Wittenberg (1517). Til kategorien dramatiske episodar høyrer òg fire framstillingar av brenninga av pavebrevet med trugsmål om bannlysing utanfor Wittenberg (1520).

Det er ikkje mange enkeltpersonar utanom Luther sjølv og familien som blir framheva i illustrasjonane. Det einaste unntaket er Luthers nære medarbeidar Philipp Melanchton.

Stader som er avbilda i fleire bøker, er byen Wittenberg (4), som blei sentrum for den lutherske reformasjonen, borga Wartburg (3), der Luther blei halden i løynd etter opptrinnet på riksdagen i Worms, og Peterskyrkja i Roma (3), som illustrasjon på kyrkjeleg prakt, men først og fremst på avlatshandelen Luther opponerte mot i tesane; inntektene skulle gå til bygging av nett Peterskyrkja.

To sentrale bøker er òg motiv som kjem att fleire gonger: den vesle katekisma (4) og den tyske bibelomsetjinga (3).

Så langt svarer bildebruken nøye til den etablerte standardforteljinga om Luthers liv. Det er ikkje mykje endring å spore over tid når det gjeld denne typen illustrasjonar, sjølv om illustrasjonsgraden og -kvaliteten aukar gjennom perioden. Med reduksjonen i omfanget av tekst i dei nyaste lærebøkene blir òg talet på illustrasjonar redusert, men ein held seg stort sett til det tradisjonelle valet av motiv.

Den sterkare elevsentreringa som vi observerte i læreboktekstane, særleg i mønsterplan-periodane (M74 og M87), til ein viss grad i

KRL-perioden, viser òg att i bildevalet i bøkene. I tillegg til dei historiske bilda dukkar det no opp bilde frå elevane sin kvardag, eller i det minste frå samtida deira. Dei nemnde kvardagsbilda i *Ei bok om kyrkja* er det tydelegaste dømet på denne tendensen. Vi finn òg fotografi av moderne gute- eller barnekor nytta for å illustrere salmesongen og musikken si betyding (*Ei bok om kyrkja*, *Broene*). I dei nyare lærebøkene er det på ny dei historiske bilda som dominerer (*Du og jeg* illustrerer rett nok Luthers bibelarbeid med eit utval moderne bibelutgåver). Dette kan lesast som eit signal om ein aukande vekt på distanse på kostnad av nærleik.

Martin Luther i skoleutgåve

Kjennskap til Martin Luthers biografi har vore ein obligatorisk del av norske 12–13-åringars kunnskapsforråd gjennom snart 130 år. Men dei grunnleggjande elementa i denne skoleutgåva av Luther var alt på plass i lese- og lærebøker før 1889-reforma. Sentrale stasjonar er Wittenberg, Worms og Wartburg, stader som er eksplisitt nemnde også i fleire generasjonar læreplanar. Det blir brukt mykje plass på dramatiske hendingar knytte til desse stadene, oftast med Luthers djerve framferd på riksdagen i Worms som høgdepunkt. Effekten er at Luther får ein funksjon som forbilde for elevane si danning, som eit sjølvstendig individ som følgjer sitt eige samvit. Dette er kanskje det mest stabile draget ved Luther-framstillingane, frå Grøgaards modige Luther (1843) via Holsviks fromme og kjenslevare Luther (1958) og til den Luther som hos Gjefsen mfl. (1986) gjer det til ein «menneskerett å følgja overtydinga si». I RLE-bøkene er dette aspektet tona ned, noko det er nærliggjande å tolke som eit teikn på ei sterkare vektlegging av kunnskapssida ved religions- og livssynsfaget på kostnad av danningssida.

Kvantitativt har Luther-stoffet gradvis vakse i sidetal fram til eit topp-punkt etter innføringa av forsøk med 9-årig skole på 1960-talet. Deretter har Luther-forteljinga halde seg nokså omfangsrik, men med Kunnskapsløftet og overgangen frå KRL til RLE er den dramatisk forkorta.

Lærebøkene målbar lenge – faktisk lenger enn læreplanane skulle tilseie, om Aadnanes har rett – ei normativ og kontroversteologisk interesse: Luther blei framstilt som representant for sjølve Sanninga, og

reformasjonen som den store kyrkjeforbetringa. Samanlikningsgrunnlaget var kritikkverdige kyrkjelege tilhøve i seinmellomalderen, men implisitt har nok dette ofte vore lese som verdidommar over notidig katolisisme. Nyare lærebøker, særleg frå og med innføringa av KRL-faget, legg vekt på ei meir nøytral framstilling. Reformasjonen blir no i regelen omtala som ei «forandring» av kyrkja. I denne samanheng gjorde lærebøkene gjerne greie for dei endringane av kyrkjelege praksisar Luther og dei andre reformatorane sette i verk, men dei mest barberte RLE-lærebøkene finn stort sett berre plass til å nemne oppsplittinga i ulike kyrkjesamfunn og fragmenteringa av ein kristen einskapskultur.

Framstillinga av avlatsstriden, og særleg av den katolske læra om avlat, har peikt seg ut som eit vanskeleg tema i lærebokhistoria, heilt til dei nyaste lærebøkene. Det er ikkje kontroversielt å hevde at praksisen med sal av avlatsbrev, som Luther gjekk til åtak på, var problematisk. Men å gi ei presis framstilling av avlatslæra fordrar ein del plass. Det er ikkje korrekt å seie, slik fleire framstillingar gjer, at det handlar om «sal av tilgiving». Tilgiving får ein, etter katolsk lære, i skriftemålet; avlat handlar om fritak for botsøvingar. I ei tid der det sit stadig fleire elevar med katolsk bakgrunn i det fleirkulturelle klasserommet, er det uheldig at lærebokframstillingar av katolsk tru blir så korte at dei blir misvisande.

Dei politiske føresetnadane for og konsekvensane av reformasjonen er breiast handsama i lærebøkene frå mønsterplan-periodane og framover, Luthers teologi i somme av bøkene frå 1960-talet og fram til hundreårsskiftet.

Først på eit seint tidspunkt i lærebokhistoria blir betenkelege sider ved Luthers verksemd tematiserte, som haldningane hans til bondeopprøret og utsegnene om kvinner og jødar. Karakterskildringar er alltid positivt formulerte. Eleven møter ein Luther som er heilhuga og prinsippfast, ikkje fanatisk eller sta. Forteljinga om Luther er ei helteforteljing, til tider ei protestantisk helgenforteljing.

Den mest interessante endringa i skolens forteljing om Luther er kanskje den vi ser i lærebøkene frå 1970-talet: Først no slår sekulariseringa inn i religionslærebøkene. Det kjem inn ein avstand mellom eleven og Luther som ikkje har vore der før. Tidlegare har lærebøkene tatt for gitt at elevane er kristne og at Luther er ein sjølvskriven autoritet. Med tanke

på kulturkampane i mellom- og etterkrigstida er dette påfallande. Saman med dette nye trekket høyrer ikkje berre ei historisering av Luther, med ei tilhøyrande vektlegging av historisk avstand, men også dei mange meir eller mindre vellukka forsøka på aktualisering av Luther. Min tese er at dette ikkje berre heng saman med eit endra og meir elevsentrert pedagogisk ideal, men òg med auka sekularisering.

Litteratur

Kjelder

Skolelover og læreplanar

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet 1860.
Lov om Folkeskolen paa Landet 1889.
Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskulen 1939.
Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960.
Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M 74).
Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M 87).
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 (L 97).
Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (LK 06).

Lærebøker

Bakken, Elisabeth, Per K. Bakken og Petter A. Haug 1999. *Broene. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering 7*. Oslo: Universitetsforlaget

Bang, A. Chr 1892. *Kirkehistorie for folkeskolen*. Kristiania: Dybwad.

Berggreen, Harald Arne, Victor Hellern og Roald Tingstad 1964. *Kristendomskunnskap for ungdomsskulen. 7. skuleåret*. Oslo: Dreyer.

Bondevik, John Harald og Elen Egeland 2010. *Vivo. RLE 5–7*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Børresen, Beate, Peder E. Nustad og Tove Larsen 2008. *Vi i verden 7. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Oslo: Cappelen.

Gjefsen, Bjørn, Randi Gilje, Victor Hellern og Sonja Thoresen 1986. *Ei bok om kyrkja. Kristendomskunnskap for grunnskulen 7* (Åshild Nordstrand, omsetjar). Oslo: Gyldendal.

Grøgaard, Hans Jacob 1843. *Læsebog for Børn. En Forberedelse til Religionsundervisningen, især i Norges Omgangsskoledistrikter* (11. Udg.). Christiania: Beyer.

Gaarder, Inger Margrethe, Odd Bjørnsen og Erik Kullerud 1978. *Gud og verden. Kristendomskunnskap 7*. Oslo: Cappelen.

Hjelde, Oddmund 1966. *Bibelen viser veg. Kristendomskunnskap for den 9-årige skulen*. Oslo: Gyldendal.
Hodne, Hans, Henrik Syse og Helje Kringlebotn Sødal 2011. *Du og jeg. RLE 6*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Holsvik, Lauritz 1958. *Kyrkjesoge for folkeskulen* (Ingvald Torvik, omsetjar. 8. opplag). Oslo: Steensballe.
Jensen, P. A. 1863. *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Tredie Skoletrin*. Kristiania: Cappelen.
Kristensen, Vidar, Sindre Eide, Anne Helene Utgaard og Tor Jørgensen 1978. *Fellesskapet. Kristendomskunnskap 7*. Oslo: Aschehoug.
Kristensen, Vidar og Gunnar Bakke Gabrielsen 1990. *Møte med livet. Kristendomskunnskap for 7.–9. klasse. 2*. Oslo: Aschehoug.
Rolfsen, Nordahl 1893. *Læsebog for folkeskolen 2*. Kristiania: Jacob Dybwad.
Schübeler, Ludwig 1949. *Lat riket ditt koma. Kyrkjesoge for folkeskulen* (Jakob Fjalestad, omsetjar). Oslo: Aschehoug.
Skeie, Eyvind og Nina Omland 1999. *Reiser i tid og tru. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. 7. klasse*. Oslo: Gyldendal.
Vogt, Volrath 1860. *Bibelhistorie med lidt af Kirkens Historie* (3. autoriserede Opl.). Kristiania: Steensballe.
Aarflot, Anne-Kristin, Jan-Olav Aarflot og Jan Opsal 1999. *Fortell meg mer. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering 7*. Oslo: Aschehoug.

Sekundærlitteratur

Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen 2000. *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.
Bråten, Oddrun Marie Hovde 2014. «Bruk av lærebøker i RLE». Kåre Fuglseth (red.). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*: 173–197. Bergen: Fagbokforlaget.
Elstad, Hallgeir 2017. «'Her maatte Reformationen med Tvang indføres'. Reformasjonen i norske skolebøker». Tarald Rasmussen og Ola Tjørhom (red.). *Reformasjonen i nytt lys*: 213–244. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Haraldsø, Brynjar 1989. «1739–1850. Det stille hundreåret – menighetsskolens tid». Brynjar Haraldsø (red.). *Kirke – skole – stat 1739–1989*: 10–43. Oslo: IKO-forlaget.
Lied, Sidsel 1996. «Fra Vogts 'bibelhistorie for folkeskolen' til 'Kristendomsboka'. Om bibeltekster i læreverk for grunnskolen». *Prismet* 47/1: 3–12.
Skjelbred, Dagrun, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken 2017. *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739–2013*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrunes, Njål 1995. *Kristendomskunnskap for barn. En fagplanhistorisk undersøkelse av kristendomsfagets utvikling 1889–1939*. Menighetsfakultetet. Oslo.

Skrunes, Njål 2010. *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendomskunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt.

Sletvold, Sverre 1971. *Norske lesebøker 1777–1969*. Trondheim: Universitetsforlaget.

Tallaksen, Inger Margrethe og Hans Hodne 2014. «Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98/5: 352–363

Thorvaldsen, Egil Lien 2011. «Hele Norges bibelhistorie. Om Volrath Vogts 'Bibelhistorie med lidt af Kirkens Historie'». Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.). *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie 3*: 120–138. Oslo: Novus.

Winje, Geir 2008. «Lærebøkene i KRL – hva har skjedd på ti år?». *Norsk Teologisk Tidsskrift* 109/1: 72–88.

Winje, Geir 2011. «Når 'de Andre' rykker nærmere. Om 1900-tallets lærebøker i kristendomskunnskap». Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.). *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie 3*: 139–157. Oslo: Novus.

Aadnanes, Per M. 1992. «Frå kyrkjehistorie til kristendomshistorie. Ei didaktikk-historisk skisse av kyrkjehistoria i grunnskulen». *Tidsskrift for kirke, religion og samfunn* 5/2: 187–202.

ARTIKKEL 2

Vitskap og religion: Ein analyse og drøfting av korleis forholdet mellom vitskap og religion er framstilt i to lærebøker for KRLE

Kristin Hatlebrekke
Høgskulen i Volda

Abstrakt: Denne artikkelen analyserer og diskuterer innleiingstekstar til større lærebokavsnitt som handlar om forholdet mellom religion, livssyn og vitskap. Tekstane er henta frå to lærebøker i KRLE for ungdomsskulen. Analysen viser ei konfliktorientert framstilling der livssyn blir borte frå synsfeltet, og der religion og vitskap blir ståande som motpolar.

Søkjeord: Lærebokanalyse, religion og vitskap, religionskritikk

Innleiing

Korleis er forholdet mellom religion og vitskap på byrjinga av 2000-talet i Norge? Eller kva forhold har religiøse menneske i dag til vitskap? Som lærar har eg av og til møtt desse opne spørsmåla. Men oftare har eg høyrt elevar og studentar gi uttrykk for variantar av ei allereie tydeleg grunnforståing av saka. Den går gjerne ut på at religion og vitskap er inkompatible storleikar, og at religiøse menneske derfor ikkje berre avviser kunnskap frå moderne vitskap, men at religionen ved kyrkja alltid har undertrykt, avvist og fortagd ny innsikt frå forskarhald.

Kvar kjem denne oppfatninga frå? Kven sine innsikter om religion og vitskap er representert her? Det finst neppe eit eintydig svar. Men

Sitering av dette kapitlet: Hatlebrekke, K. (2019). Vitskap og religion: Ein analyse og drøfting av korleis forholdet mellom vitskap og religion er framstilt i to lærebøker for KRLE. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 35–56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch2

synspunkta over og premissane deira kan vere interessante for religionsdidaktikken, mellom anna fordi gjeldande læreplan for KRLE tematiserer forholdet mellom religion, livssyn og vitskap.

Denne artikkelen omfattar derfor ein analyse med to formål. Den vil for det første klargjere kva to læreboktekstar for faget KRLE seier om korleis religionar og då særleg den kristne kyrkja har reagert på vitskapshistoriske hendingar. Dette vil bli sett i lys av forsking frå representantar frå den såkalla science-religion-debatten og av andre vitskapshistorikarar som særleg tematiserer kva forhold religion og vitskap har hatt til kvarandre sidan mellomalderen.[1] For det andre vil artikkelen analysere korleis dei same læreboktekstane forklarer forholdet mellom vitskap, livssyn og religion.

Kva skule og læremidlar formidlar om dette saksområdet, er viktig. «Henvisning til vitenskapelige fakta har i dag same vekt som henvisning til Bibelens ord hadde i middelalderen»,[2] skriv fysikar og filosof Ragnar Fjelland. Resultatet av analysen vil eg derfor bruke til å drøfte to fagdidaktiske tema som vert aktualiserte av læreboktekstane si framstillinga av «religion og vitskap» og kva forhold dei har hatt til kvarandre oppigjennom tidene: andring[3] og spørsmålet om felles verdiar i ein kulturelt og religiøst mangfaldig skule. Til grunn for drøftinga legg eg fjerde ledd i opplæringslovas § 1–1, som lyder slik: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte».[4] Verbbruken, fremje kontra gi innsikt i og vise, tolkar eg slik at det finst eit hierarki mellom målsetjingane. Når «vitskapelege tenkemåte» dessutan er nemnt saman med likestilling og demokrati, to andre fellesverdiar som er grunnleggande i samfunnet, understrekar dette kor viktig denne tenkemåten, som ligg til grunn for vitskap, blir rekna å vere.

1 I denne debatten, som er temmeleg vid, er det mange aktørar. Her viser eg til Alister McGrath, Edward Grant og Knut-Willy Sæther.

2 Fjelland 1999:15

3 'Andring' vil seie å gjere nokon til 'den andre', sjå s.15–16.

4 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Lærebok – kva sjanger er det, eigentleg?

Sjangeren lærebok blir definert ut frå teksteigenskapar og funksjon,[5] der funksjonen røpast i sjangernamnet. Tekstane skal bidra til læring, dei er pedagogiske tekstar, som den svenske lærebokforskaren Staffan Selander kallar dei.[6] Lærebøker til skulebruk er også knytte til institusjonen skule på ein måte som gjer at forfattarane i denne sjangeren skriv med mandat som er bunde av læreplanane, reelt om ikkje formelt. Det formelle forholdet har endra seg etter at den offentlege godkjenningsordninga for lærebøker vart oppheva. Gjeldande og komande læreplan er dessutan lite spesifikke når det gjeld kva innhald ein skal arbeide med i undervisninga for å nå læreplanmåla, så både lærarar og forlag har vide rammer. Men som Ottar Grepstad skreiv i sin omtale av sjangeren allereie medan godkjenningsordninga var verksam; det finst ein reell godkjenningsinstans, og det er lærarane.[7] Det er dei som i praksis avgjer kva bøker som skal nyttast, og dette forholdet til marknaden er så viktig for forståing av tekstane at det kan kallast eit «sjangerkonstituerande trekk»[8], skreiv han vidare. Dette forholdet har neppe endra seg.

Som pedagogiske tekstar er lærebøkene både opplysande og haldningsskapande. Når dei forklarar og informerer om saksinnhald, vil utvalet fortelje lesarane kva som er viktig og uviktig viten, og kva som er diskutabelt eller ikkje. Religionsdidaktikar Bengt-Ove Andreassen skriv at lærebok er ein sjanger der «established truths are conveyed»[9], og understrekar vidare deira funksjon og gjennomslagskraft ved å kalle tekstane «power texts».[10]

Er dette ei overvurdering av sjangeren? Den formelle statusen som statleg garanterte sanningsleverandørar har gått tapt. Ansvaret for å tolke læreplanar og gi adekvat innhald til undervisninga ved kvalitetssikra hjelpemiddel ligg ikkje lenger hos forlag og lærebokforfattar, men er no heilt og fullt plassert hjå skule og lærar.

5 Grepstad 1997: 323.
6 Selander og Skjelbred 2004.
7 Grepstad 1997: 327.
8 Grepstad 1997: 327.
9 Andreassen og Lewis 2014: 1.
10 Andreassen og Lewis 2014: 4.

Men i dette arbeidet har det vist seg at lærebøkene og læreboktekstane framleis er viktige. Dei blir som før brukte både til å planlegge og til å gjennomføre undervisning. Dette viser fleire undersøkingar.[11] Mykje lærebokforsking legg også denne kunnskapen til grunn.[12] Dermed er det rimeleg å tru at bøkene vert lesne av både lærarar og elevar. Ofte er læreboktekstane også det grunnlaget ein måler elevane sine kunnskapar mot når ein vurderer. Det som står i lærebøkene, forventast det at elevane skal lære, ikkje diskutere. Ein reknar med at lærebøkene presenterer fakta og sanning. Denne bruken saman med verknadshistoria frå den gamle godkjenningsordninga styrker truverdet til merkelappen «power texts». Og fordi bøkene gjerne er i bruk lenge,[13] kan dei i tillegg ha konserverande kraft. Det kan derfor vere rimeleg å rekne med at «lærebok» faktisk er ein kraftfull sjanger kanonisert av sin eigen tradisjon og bruk. Følgjeleg kan innflytelsen vere massiv når det gjeld å forme haldningar og oppfatningar som i sin tur blir allmenne.

Dei som skriv og produserer lærebøker, er ikkje forskarar som primært leverer siste nytt. Oppgåva er ei anna; å velje stoff frå eit stort kunnskapsreservoar og presentere dette på ein måte som passar mediet og lesarane. Denne prosessen har eit maktperspektiv. Kva stoff som blir rekna som vesentleg og representativt innan eit visst felt, og korleis det blir vinkla, er ikkje naturgitt, men resultat av det nokon har bestemt. Kjeldene ein vel frå er mangfaldige, og stoffet ein vel, vil både vere forankra i vitskapelege basisfag og prega av «kulturelle strømdrag i tiden»[14] som kan ha nokså uvitskapeleg opphav.

At kunnskap er nokon sin kunnskap[15] er derfor eit viktig tekstkritisk utgangspunkt i møte med læreboktekstar. Dette er også nært knytt til det didaktiske spørsmålet om representativitet. Og når feltet er vidt både med omsyn til tid og rom, som historia om forholdet mellom religion og vitskap, er det ikkje enkelt å velje. Kva gjer ein tradisjon eller ei meining representativ? Om ein vurderer geografisk utbreiing, talet på tilhengarar og innverknad i samfunnet, vil ein lett sjå at desse kriteria kan kome i

11 Hodne og Tallaksen 2014; Bråten 2014; Afset mfl. 2013.
12 Selander og Skjelbred 2004.
13 Meir om dette hos Bråten 2014: 174.
14 Skrunes 2010: 74.
15 Frasen er henta frå Härenstam 2000: 131. Härenstam krediterer Gunilla Svingby:- *Sätt kunnskapen i centrum!* Uddevalla: 1987.

konflikt med kvarandre. Og om ein vil vektlegge konteksten til læreboklesarane, er ikkje den eintydig heller.

Derfor er det interessant å sjå kva val forfattarar og forlag har tatt, og kva som faktisk står i lærebøker. Kva er «established truths» når det kjem til forholdet mellom religion, livssyn og vitskap?

Metode

Undersøkinga av læreboktekstar i denne artikkelen er ein kvalitativ tekstanalyse av kva «established truths»-bøkene presenterer. Om denne type analyse i samband med lærebokforsking skriv Falk Pingel i *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*.[16] Her framhevar han kvalitetane til hermeneutisk analyse når det gjeld å finne ut kva ein tekst formidlar, men påpeikar også at samanlikna med kvantitativ metode der ein tel og måler det som kan teljast og målast i ein tekst, er den kvalitative metoden mindre stram i kantane. Ein kvalitativ tekstanalyse vil «rely more on the reviewer`s own value system and understanding of the text itself», skriv han.[17]

Den kvalitative analysen kan spissast mot spesifikke sider ved teksten. I denne artikkelen er eg særleg ute etter kva kunnskap tekstane bringer vidare, og analysen kan derfor kallast ein kunnskapsanalyse. Religionspedagogen Njål Skrunes skriv om dette i si eiga bok om lærebokforsking.[18] Her peikar han på at en slik analyse kan ha fleire nivå. Den kan for det første undersøke om læreboteksten tematisk samsvarar med kva lov og læreplanverk seier om innhaldet i faget. Den kan dernest også sjå etter om eller på kva måte teksten bygger opp under dei meir «omfattende verdier og grunnleggende ontologi»[19] som er uttrykt i dei overordna måla for skulen og faget. For det tredje kan ein undersøke faktamaterialet i teksten, om dette er korrekt og i samsvar med forskingsbasert kunnskap. Eit fjerde analysenivå gjeld korleis forlag og forfattarar har løyst forenklingsspørsmålet med omsyn til kunnskap og elevføresetnader. Analysen

16 Pingel 2010.
17 Pingel 2010: 68.
18 Skrunes 2010.
19 Skrunes 2010: 76.

i denne artikkelen vil særleg dreie seg om det andre og tredje nivået, faktamaterialet, verdiar og ontologi i teksten. Når det gjeld det første nivået Skrunes nemner, vil dette bli trekt fram i drøftingsdelen.

Dei to tekstane er henta frå læreverk for KRLE/RLE frå Gyldendal og Cappelen Damm. Utvalskriteriet er for det første at desse læreverka er mykje brukte, og for det andre at dei har vore lenge på marknaden. *KRLE-boka 8–10* frå Cappelen Damm[20] er arvtakar etter *Under same himmel* som kom ut først gong i samband med L97 og etter *RLE-boka 8–10* som kom i 2013. Forfattarane har vore dei same heile vegen. *Horisontar 8–10* frå Gyldendal vart utgiven i revisjonsperioden som førte fram til RLE i 2008. Boka for 10. trinn[21], som denne artikkelen brukar tekst frå, skal vere tilpassa læreplanen av 2008. Begge lærebøkene har eit kapittel på om lag ei side som fungerer som introduksjon til temaet religion og vitskap, og det er desse som er analyseeining i denne artikkelen. I Cappelen Damms lærebok heiter kapittelet *Vitskap og religion*[22] og er lagt under det overordna kapittelet *Religionskritikk*. Hos Gyldendal, i læreboka *Horisontar 10*, heiter kapittelet *Vitskap og religion i vår tid*[23] og høyrer til i hovudkapittelet *Religion, vitskap og religionskritikk*.

Når det gjeld utval av kapittel for analysen, støyter ein på spørsmålet om representativitet med tanke på læreboka som heilskap. Ikkje nokon av lærebøkene avsluttar temaet med den respektive analyseeininga, men utdjupar, nyanserer og vidarefører temaet på til dels ulikt vis. I denne artikkelen vert innleiingstekstane studert som premissleverandør for den vidare handsaminga av temaet, og eg presiserer at den samla framstillinga ikkje er analysert her. Og som Falk seier, vil ein hermeneutisk analyse kvile tyngre på lesinga til forskaren enn ein kvantitav analyse vil gjere. Fullstendig objektivitet er eit mål, men det kan vere vanskeleg å nå. «Det vi ser, er det vi lar komme til syne»,[24] seier filosofen Frode Nyeng i ei bok om vitenskapsfilosofi. Dette er eit viktig memento for kvalitativ tekstanalyse også.

---

20 Forfattarar er Pål Wiik og Ragnhild Bakke Waale.
21 Holth og Kallevik 2008.
22 Wiik og Waale 2016: 74–75.
23 Holth og Kallevik 2008: 104–105.
24 Nyeng 2017: 12.

Analysen er, som nemnt i innleiinga, gjort i to delar. Del ein i analysen gjeld framstillinga av konkrete, vitskapshistoriske hendingar som er vist til i læreboktekstane og kva refleksjonsstoff desse gir lesarane. Informasjon frå denne framstillinga blir som nemnt sett i lys av forskinga til historikarane Edward Grant og Richard G. Olson og til Alister McGrath, som høyrer til i fagområdet science-religion-dialogue.

Dernest, i del to, har eg undersøkt kva tekstane seier om omgrepa vitskap, livssyn og religion og forholdet mellom dei. Dette har eg gjort ved å undersøke korleis dei respektive omgrepa er definert og forklart. Så har eg sett etter kva eksempel og omgrep som er knytt til religion på den eine sida og vitskap på den andre, og kva side ved forholdet mellom dei som teksten innbyr lesaren sin til å reflektere over. Vidare har eg undersøkt kvar dei respektive omgrepa er plassert med tanke på tid, og korleis kapittelet er illustrert.

Når dette er gjort, har eg eit bilde av kva læreboktekstane seier om religion, livssyn og vitskap og forholdet mellom dei i tekstar som fungerer som opptakt for det elevane skal lese vidare og reflektere over. Det bildet som her kjem fram, diskuterer eg i lys av formuleringar frå opplæringslovas første paragraf, som både peikar mot klare verdimål, men som òg har formuleringar som kan implisere dilemma i opplæringa i eit mangfaldig samfunn. Det eg særleg er oppteken av i tillegg til om tekstane gir korrekt informasjon, er altså å diskutere kva følgjer dei vala som er gjort i læreboktekstane kan ha med tanke på aspekt ved skulens og faget KRLEs oppdrag med omsyn til inkludering og respekt for ulike syn.

Analyse av læreverket i *KRLE-boka 8–10* frå Cappelen Damm

Cappelen Damms lærebok har ved starten av kvart kapittel ei lett omskriving av kompetansemåla frå læreplanen. Kapittelet som skal hjelpe elevane til å «tenkje gjennom og drøfte ulike sider ved religion, livssyn og vitskap»,[25] heiter *Kritikk av religionar og livssyn* og har underkapittelet

25 Wiik og Waale 2016: 73.

Vitskap og religion[26]. Dette er analyseeininga i denne artikkelen, og ein ser alt i overskrifta at omgrepet livssyn er ute. Det dukkar heller ikkje opp nokon stad i brødteksten, så lesaren møter ein tekst om berre religion og vitskap.

Del 1. Framstilling av konkrete hendingar og historiske perspektiv

Om vitskap og religion i eit historisk perspektiv ytrar læreboka seg slik:

> Vitskapen påverkar korleis vi tenker om verda. Eit eksempel på dette er at folk tidlegare, i den europeiske mellomalderen, trudde at jorda sto stille midt i verda, og at sola, månen og andre planetar krinsa rundt jorda. Dette var ei sanning som den katolske kyrkja hevda. Dei fleste i samfunnet var samde i dette synet. På 1500-talet la den polske vitskapsmannen Kopernikus fram ein teori om at jorda var rund, og at ho gjekk i bane rundt sola. Det tok 300 år før den katolske kyrkja godtok dette.[27]

Er dette avsnittet fagleg oppdatert? Det var for det første ikkje Kopernikus som kom med teorien om at jorda var rund. Ein finn grunn til å tru at dette var ein kjend hypotese iallfall blant lærde i mellomalderen. Allereie den greske kyrkjefader St Basilius av Cæsarea frå trehundretalet skal ha kommentert ein diskusjon om saka og sagt at kva form jorda kunne ha, var av lita interesse for kristne. Moses hadde jo ikkje sagt noko om det.[28] Og også hos den angelsaksiske munken Beda (672–735) finn ein utsegner som viser til kunnskap om ei kuleforma jord. Diskusjonane på 14- og 1500-talet gjekk ikkje på kva form jorda hadde, men på kva plass den hadde i universet.

Når læreboka vidare hevdar at det tok tre hundre år etter Kopernikus før den katolske kyrkja godtok det heliosentriske verdsbildet, i tillegg til læra om kuleforma jord, er heller ikkje det udiskutabelt. Rett nok var diskusjonane om verdsbildet heftige, og kanskje skulle det berre mangle. Alister E. McGrath skriv at overgangen frå eit geosentrisk til eit

26 Wiik og Waale 2016: 74–75.
27 Wiik og Waale 2016: 74.
28 Grant 2004: 118.

heliosentrisk verdsbilde var «one of the most significant changes in the human perception of reality»[29] som har funne stad det siste tusenåret. Og Galileo Galilei vart faktisk dømd som kjettar av inkvisisjonen i 1633 fordi han støtta teorien frå Kopernikus om at jorda bevegar seg. Men domen vart mildna til husarrest,[30] og han hadde også kyrkjelege tilhengarar.[31] Alt i 1712 ga benediktinarpateren Guido Grandi ut eit forsvarsskrift for Galileo. Kyrkja godkjende dette, og i løpet av 1700-talet kom det ut heile 254 skriv frå akademisk og kyrkjeleg hald som støtta Galileo.[32] Når pave Johannes Paul II i 1992 tok initiativ til ei ny vurdering av saka mot Galileo, var det ikkje fordi den katolske kyrkja først då innsåg at han hadde rett, men for på nytt å undersøke om det var meir lærdom å dra av den.[33]

Denne historieskrivinga, der forholdet mellom religion og vitskap blir forstått som ein konflikt om det som i dag er opplagte sanningar, og der den katolske kyrkja motvillig må gi seg, føyer seg inn i ein lang tradisjon. McGrath fører den tilbake til to publikasjonar frå siste halvdel av 1800-talet, der forholdet mellom dei to ikkje berre vart forstått som polarisert og konfliktfullt, men vart omtala med metaforar for krig (warfare).[34] Den første av desse, *History of the Conflict between Religion and Science*, kom ut i 1875. Forfattaren var den britisk- amerikanske John William Draper, som var fysiolog og kjemikar. Vel tjue år seinare, i 1896, skreiv den amerikanske historikaren Andrew Dickson White *A History of the Warfare of Science with Theology in Christendom*, ei bok som vart svært populær i samtida og som jamt skal ha vore på marknaden seinare.[35]

Den konfliktmodellen som desse to forfattarane kan ha bidratt til å utvikle, skal kunne førast tilbake til det same motivet: White og Draper såg det som viktig å framstille vitskapen som menneskeslekta sin frigjerar frå den undertrykkande religionen, då særleg forstått som den romersk katolske kyrkja som dei begge skal ha vore i opposisjon til.[36] White på si

29 McGrath 1999: 7.
30 Olson 2004: 18.
31 Tollefsen mfl. 2011: 306.
32 Davidsen 2006: 156.
33 Davidsen 2006: 156.
34 McGrath 1999: 45.
35 Olson 2004: xiv.
36 McGrath 1999: 45; Olson 2004: 21.

side har likevel hevda at «the most mistaken of mistaken ideas»[37] var at religion og vitskap skulle vere fiendar. Kanskje meinte han at det var den katolske kyrkja som gjorde seg skuld i dette mistaket, men hans eiga bok etterlét seg også nettopp dette inntrykket. Uansett har arbeida til White og Draper hatt sterk gjennomslagskraft fram til vår tid, skriv McGrath. I dette vert han støtta av den amerikanske historieprofessoren Richard D. Olson[38] som nemner dei same forfattarane som kjelder til den allmenne forståinga av eit nødvendig motsetnadsforhold mellom religionen kristendom og vitskap.

Denne framstillinga har, trass si verknadshistorie, ikkje stått seg vitskapeleg, og den kan i dag ikkje kallast forskingsbasert. Nyare vitskapshistorie[39] har ei anna forståing både av vitskapeleg kunnskap og utvikling i mellomalderen generelt, og meir spesielt av kva mellomalderkristendomen bidrog med når det gjaldt å vinne ny kunnskap og innsikt. Ein ser også på brytningane rundt framveksten av det heliosentriske verdsbildet med nytt blikk, og vil ikkje lenger einsidig kalle dette ein kamp mellom ei religiøs og ei vitskapeleg verdsforståing. Heller ser ein på diskusjonane som eit uttrykk for usemje rundt kva som er rett vitskap,[40] men også på kva som var rett tolking av bibelsk tekst.[41]

Del 2. Kva seier *KRLE-boka 8–10* om vitskap og om forholdet mellom vitskap, livssyn og religion?

Avsnittet om Kopernikus og den katolske kyrkja formidlar også noko meir generelt om forholdet mellom religion og vitskap. Om ein ser på kven som trudde kva ifølgje denne framstillinga, er det den katolske kyrkja som meinte at jorda var flat og sto stille. Men kyrkja var ikkje aleine om dette synet, påpeikar læreboka, for også «folk» og «dei fleste i samfunnet» var einige i dette.[42] Men kva meinte vitskapsfolka i mellomalderen? Det får lesaren ikkje vite. Og kvifor trudde dei som dei gjorde? Her er

37 McGrath 1999: 46.
38 Olson 2004: xiv og 21.
39 McGrath 1999, Olson 2004, Grant 2004.
40 Tollefsen mfl. 2011: 307.
41 Tollefsen mfl 2011: 307 og McGrath 1999: 13.
42 Wiik og Waale 2016: 74.

teksten taus. Vitskap vert knytt til Kopernikus, som blir presentert som polsk vitskapsmann. At han var katolsk, kanskje også katolsk prest,[43] vert ikkje nemnt. Når teksten vidare informerer om at den katolske kyrkja trong 300 år på å innsjå og vedgå at jorda var rund og gjekk rundt sola, får lesaren grunn til å tru at paven, kanskje også katolikkar flest, faktisk heldt fast ved det geosentriske verdsbildet og ideen om at jorda var flat så lenge.

Vidare skriv *KRLE-boka 8–10* slik om vitskap:

> Vitskap er eit systematisk arbeid for å sikre kunnskap. Det handlar om å finne ut om ein hypotese er rett eller galen gjennom forsøk og observasjonar. Den naturvitskapelege metoden brukar folk i naturfaga når dei skal gjennomføre forsøk for å teste om ein hypotese stemmer med verkelegheita eller ikkje. Når forskarar meiner at dei har funne ut at ein hypotese er rett, må dei offentleggjere korleis dei har kome fram til det. Andre forskarar kan då gjere nye forsøk for å finne ut om hypotesen er rett eller ikkje. Vi kan seie at den moderne naturvitskapen innførte ein ny type sanning i forhold til religiøse sanningar. Det var ein type sanning som ein kunne undersøke og bevise gjennom forsøk, og som ikkje var grunnlagt på tru eller på kva andre hadde tenkt før. Sunn vitskap kan ta feil eller ha rett, men den er alltid open for diskusjon. [44]

Denne teksten forklarar naturvitskapeleg metode med hypotese og forsøk, og den legg også vekt på forskarfellesskapet. Men første og siste setning i avsnittet viser ikkje til naturvitskap, men til vitskap. Sidan ingenting er skrive om andre vitskapar og deira metodar, kan lesaren sitje att med ei forståing av at all vitskap er naturvitskap. «Verkelegheita» er forskingsobjekt ifølgje teksten, og ingenting er sagt om at denne blir undersøkt av ulike vitskapar med ulike metodar.

Teksten er kort, og naturvitskap og religion blir særleg ført saman og samanlikna gjennom ordet sanning. Teksten slår fast at dei naturvitskapelege sanningane er sikre, dei kan bevisast, dei er ikkje baserte på tru, og heller ikkje på kva folk har tenkt før. I teksten er desse sanningane uspesifiserte og allmenne, det er ikkje gitt noko eksempel. Dei vitskapelege sanningane er også nye. Heller ikkje finst det noko eksempel på vitskapelege sanningar

43 Eriksen 1994: 273.
44 Wiik og Waale 2016: 74.

som har vist eg å vere feil, sjølv om siste setninga i avsnittet opnar for at det kan vere tilfellet. Omgrepet sanning er ikkje nyansert eller diskutert, men blir knytt til hypotese som gjennom observasjonar og forsøk er blitt stadfesta. Det vert ikkje gjort noko poeng av at ulike vitskapar kjem fram til sanning på ulike vegar, og at sjølve sanningsomgrepet har ulikt innhald innanfor hermeneutisk, samfunnsfagleg og naturvitskapeleg vitskap.

I lærebokteksten er dei religiøse sanningane naturvitskapens kontrast. Dei bygger på tru og kva andre har tenkt før, og dei kan ikkje bevisast. Teksten antydar ingenting om at dei kan gjelde eit anna område av verkelegheita og livet enn naturvitskapens analyseobjekt. Den presiserer heller ikkje om det er nokre konkrete religiøse sanningar det er snakk om her, eller om utsegna gjeld religiøse sanningar reint allment. Men sidan teksten held fram med avsnittet om Kopernikus og den katolske kyrkja sitt syn på det heliosentriske verdsbildet, kan det vere astronomiske sanningar den refererer til.

Truleg for å aktualisere relasjonen mellom religion og vitskap til noko ein ungdomsskulelev forstår seg på, har læreboka ein kommentar i margen. Her vert forholdet mellom religiøse og vitskapelege sanningar samanlikna med at eit menneske etter kvart som det blir eldre, får behov for å tenke sjølv i staden for å la andre ta avgjerder for seg.[45] Slik får ein fram eit tydeleg utviklingsperspektiv på forholdet mellom religion og vitskap.

Teksten er illustrert med to fotografi. Det eine er av May-Britt og Edvard Moser i laboratoriet. Det andre er utan bildetekst, og viser ei uspesifisert og temmeleg høg klippe ved sjøen, der nokon ser ut til å vere klar til å stupe.

Analyse av læreverket *Horisontar* frå Gyldendal

Læreverket frå Gyldendal har kapittelet *Religion, livssyn og vitskap* som første kapittel til den større teksteininga *Religion, vitskap og religionskritikk*.[46] Kapittelet startar med underkapittelet *Vitskap og religion i vår tid*[47], som fungerer som innleiing og er analyseeining i denne artikkelen.

45 Wiik og Waale 2016: 74.
46 Holth og Kallevik 2008: 102–127.
47 Holth og Kallevik 2008: 104–105.

Del 1. Framstilling av konkrete hendingar og historiske perspektiv

Alister E. McGrath seier at den som vil forstå samspelet (the interaction) mellom religion og vitskap, må orientere seg om det han kallar tre sentrale «landmarks».[48] Han peikar på debattane om astronomi på 15- og 1600-talet, på diskusjonane rundt oppkomsten av det newtonske verdsbildet på 16- og 1700-talet og på kontroversane rundt Darwin i det nittande hundreåret.

Det kan vere gode grunnar til å ta eit blikk tilbake mot fortida trass i at overskrifta i boka frå Gyldendal annonserer eit samtidsfokus. Gyldendal har også valt å vise til eitt av desse landemerka McGrath nemner, Darwin og evolusjonslæra.

Her gjer ein greie for korleis livet på jorda har tilpassa og utvikla seg, og teksten nemner at dette inneber slektskap mellom menneske og apar. Så påpeiker ein at «her blir det lett motsetningar mellom naturvitskapen og mange religiøse grupper som ikkje godtek denne kunnskapen».[49] Desse gruppene høyrer notida til, verba i setninga står i presens. Her er inga forklaring til kvifor «mange religiøse grupper»[50] tek dette standpunktet.

Det er ingen tvil om at evolusjonslæra har møtt teologisk motstand. For nokre kristne utfordrar den tanken om skaparverket som villa av Gud slik det er i dag. På den andre sida er denne haldninga langt frå einerådande innanfor kristendom[51], og innan islam eller andre religionar som lærebokteksten viser til er det også variasjonar i korleis ein ser på dette.[52]

Del 2. Kva seier *Horisontar 10* om forholdet mellom vitskap og religion?

«Vitskapeleg forsking er svært viktig i dag»,[53] konstaterer første setning i kapittelet og eksemplifiserer med ei rekke av dagens hjelpemiddel og

48 McGrath 1999: 1.
49 Holth og Kallevik 2008: 104.
50 Holth og Kallevik 2008: 104.
51 Sæther 2018: 113–125
52 Sjå f. eks. fleire artiklar i Religion og livssyn nr 1. 2006.
53 Holth og Kallevik 2008: 104.

tilbod som kan førast tilbake til naturvitskapeleg forsking. Derfor spør vi «i vår tid» etter «vitskapeleg kunnskap» når «vi vil finne ut noko om mennesket eller verda.»[54] «Kva skulle vi elles spørje etter?»[55] spør teksten retorisk og tek lesaren med i «vi». «Jakta på kunnskap fører heile tida til nye oppdagingar»[56], så det er sannsynleg at vitskap har framtida for seg.

Horisontar 10 skriv ein heil del om vitskap. Her er nemnt både fysikk, biologi og samfunnskunnskap, og at forskarar lagar teoriar og «bygger på fornuft og vitskapelege metodar.»[57] Desse metodane er ikkje forklart, og det er heller ikkje korleis ulike vitskapar skil seg frå kvarandre. Omgrepa vitskap og naturvitskap blir brukt om kvarandre som for eksempel i denne utsegna som refererer til mellom anna medisinsk behandling og kommunikasjonsmiddel: «Ingenting av dette hadde vore mogleg utan omfattande naturvitskapeleg forsking frå 1800-talet og fram til i dag. Det er ikkje rart at mange har stor tillit til vitskapen.»[58]

Overskrifta til kapittelet seier at dette også handlar om religion. Religion er ikkje definert eller presisert som for eksempel «den katolske kyrkja», men framstår som ein bortimot kontekstlaus storleik. Eksempelet med Darwin knyter likevel religion til Europa. Religion dukkar elles opp to stader i teksten. Først som «mange religiøse» som ikkje godtek evolusjonslæra. Boka informerer om at desse gruppene kan høyre til kristendom, islam eller andre religionar. Den andre gongen religion er nemnt, er det for å konstatere at det faktisk finst religiøse menneske i vår tid. Vi får ikkje vite noko nærare om desse, og teksten munnar ut i eit spørsmål som blir diskutert i neste kapittel: «Må det vere konflikt mellom religiøs tru og moderne vitskap?».[59]

Kvar høyrer religion og vitskap til på tidsaksen i denne teksten? Når det gjeld religion, er den plassert både i notid og fortid. Religion i fortida er i denne teksten representert ved fortidas mistak og dei som trudde på hekser og trollkjerringar og grøne marsbuarar. Religion i vår tid, «grupper

54 Holth og Kallevik 2008: 104.
55 Holth og Kallevik 2008: 104.
56 Holth og Kallevik 2008: 105.
57 Holth og Kallevik 2008: 104.
58 Holth og Kallevik 2008: 104.
59 Holth og Kallevik 2008: 105.

innanfor kristendom, islam eller andre religionar»,[60] er representert ved dei som avviser utviklingslæra, ei vitskapeleg lære som for mange høyrer til allmenndanninga.[61] Lesaren kan også notere at læreboka fortel at mange menneske er religiøse i dagens samfunn, men desse er ikkje skildra på noko vis.

Vitskapen sin plass på tidslinja i teksten er ikkje overraskande meir framtidsretta. Den er knytt til dagen i dag, og har blikket retta framover mot stendig ny kunnskap. I ordet tru møtast vitskap og religion i denne teksten. Vitskapen «kan ikkje bygge på tru», seier teksten, den «krev undersøkingar, bevis og grunngjevingar». Tru, det gjorde menneska før, då vitskapen enno ikkje hadde opplyst menneska og «gjeve oss ny kunnskap.»[62] Men framleis er det nokre som trur, og «trua deira lever og utfaldar seg i dette samfunnet som er prega av den sterke stillinga til vitskapen.»[63]

Kapittelet er forsynt med to illustrasjonar: Den eine er eit fotografi av ei ung kvinne i eit laboratorium, den andre er teikninga «Pesten» av Teodor Kittelsen, som slik biledeteksten forklarar det, var trollkjerringa i folketrua.[64]

Drøfting

Den gjennomgangen som her er gjort av to innleiingstekstar til temaet religion, livssyn og vitskap, viser at desse tekstane har interessante sider med tanke på kva som er «established truths» på feltet. I det følgjande vil eg oppsummere desse funna, og drøfte dei i lys av formålsparagrafen med tanke på «andring»[65] og kva vekt ein skal legge på felles verdiar. Her er det den vitskapelege tenkemåten på den eine sida kontra respekt for den einskilde si overtyding på den andre som er i fokus for drøftinga. Det styrande spørsmålet i drøftinga vert på kva måte «the established truths»

60 Holth og Kallevik 2008: 104.
61 Thurén 1993: 9.
62 Holth og Kallevik 2008: 104.
63 Holth og Kallevik 2008: 105.
64 Holth og Kallevik 2008: 105.
65 Jf. note 3.

i lærebøkene som «power texts» hjelper lesarane sine, og samfunnet, mot desse måla. Men oppsummering først:

Det er nokre påfallande trekk som går att i læreboteksten frå begge forlaga. Det eine er at sjølv om livssyn opererer i overskriftene og i læringsmåla som er referert i begge lærebøkene, finn ein ikkje omgrepet livssyn i brødteksten i nokon av tilfella. Ein kan undre seg over kvifor ein har valt slik. Er der ingen aspekt ved forholdet mellom sekulære livssyn og vitskap det er verd å reflektere over? Slik tekstane ligg føre, er det mogleg å lese dei slik at livssyn, i motsetnad til religionar, er vitskapelege. Innanfor ei slik lesing vil ein oppfatte at etikk og verkelegheitsoppfatning innanfor sekulære livssynstradisjonar bygger på beviste og udiskutable innsikter og følgjeleg ikkje treng nærare grunngjeving og refleksjon.

Det andre er at begge forlaga knyter refleksjonen over forholdet mellom religion og vitskap til religionskritikk. Det kan ha sine gode, historiske grunnar, men det er ikkje noko i Kunnskapsløftet eller i sjølve saka som gjer dette til ei nødvendig kopling. Forholdet mellom religion og vitskap er i LK06 plassert under hovudområdet *Filosofi og etikk,* medan religionskritikk sorterer under *Livssyn,* som igjen er ein del av det store hovudområdet *Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn*. Så om konteksten har noko å seie for korleis ein lesar forstår teksten, vil denne innfallsvinkelen kunne forsterke ubalansen som allereie har oppstått ved at lærebøkene har fjerna livssyn frå saka eleven skal kunne reflektere over. Men som læreplanen også seier, vil hovudområda utfylle kvarandre, og dei må derfor sjåast i samanheng.[66] Det er heilt legitimt å undervise på tvers av hovudområde og kople saman kompetansemål som høyrer til under ulike hovudoverskrifter i planen. LK06 spesifiserer dessutan ikkje kva ved forholdet mellom religion, livssyn og vitskap elevane skal reflektere over. Men om ein tek utgangspunkt i tema knytte til filosofi og etikk, vil perspektivet kunne bli eit anna enn når utgangspunktet er religionskritikk.

For det tredje antydar ingen av innleiingstekstane at innsikter og påstandar frå religion og vitskap er av ulikt slag, og dermed er vanskeleg så samanlikne.

66 https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Hovedomraader

Eit fjerde felles trekk er at begge læreboktekstane som er analyserte i denne artikkelen, strukturerer tekstane sine langs ein tidsakse. Slik lagar dei ei forteljing. Forteljing er rekna som eit godt pedagogisk og didaktisk grep, fordi ei god forteljing med eit tydeleg plott gir meining til saka og er lettare å hugse enn kortfatta kulepunkt. Kva som blir med i slike lærebokforteljingar, er «styrt av hva som oppfattes som mest signifikant for å forstå årsaker og sammenhenger over tid»[67], seier samfunnsfagsdidaktikarane Lise Kvande og Nils Naastad. Dei legg til at plottet gjer framstillinga logisk og samanhengande, men at det krevst svært god innsikt i empiriske fakta frå saksområdet for å kunne lese teksten kritisk eller til og med plukke den frå kvarandre. Det er med andre ord nokre dilemma knytte til denne framstillingsforma.

Oppsummert kan ein seie at ved å lage ein tekst om religion og vitskap, utelate livssyn, kople det heile til religionskritikk, ikkje nemne moglege forbehold og lage eit plott med to tydelege motstandarar, opnar ein for den polariserande framstillinga av temaet som ein finn i innleiingstekstane i begge lærebøkene. Religion blir knytt til fortidas vankunne og overtru, vitskap til sikker kunnskap, framsteg og «det gode liv». Spørsmålet er om ein slik etablerer både eit konflikt- og eit verdiperspektiv der det som sorterer under vitskap er bra og på vinnarsida, medan det heftar noko mindre bra ved det som kan kategoriserast under religion. Kan ungdomsskuleelevar oppfatte ei slik framstilling på annan måte enn at religionens sanningar i alminnelegheit kjem til kort?

Dette leier til eit spørsmål om det i dag er fagleg og didaktisk forsvarleg å repetere historia slik Draper og White framstilte den på slutten av 1800-talet, eller om situasjonen med nye forskarblikk, nye innsikter og ikkje minst eit heilt annleis samfunn med andre utfordringar enn på 1800-talet gjer den gamle framstillingsforma både feil, irrelevant og kontraproduktiv med tanke på kva innsikter og haldningar ein vil fremje? Professor Francis Sejersted (1936–2015) skreiv at faget historie, den forskinga samfunnet betalar for, har ei dobbel oppgåve: Faget skal frigjere og forankre.[68] Det skal formidle tradisjonar og vere emansipatorisk, seier han, for at

67 Kvande og Naastad 2013: 164.
68 Sejersted 2003: 11.

menneska på den eine sida skal kunne finne fotfeste, og på den andre sida bli i stand til å frigjere seg frå fortida sine lenker. For skule, lærarar, forlag og lærebokforfattarar fordrar dette ei vedvarande gjennomtenking av historisk arv og kva relasjon den har eller bør ha til samtida.

Heilt sidan ein begynte å diskutere innføring av eit obligatorisk religions- og livssynsfag i grunnskulen på nittitalet, har ein frå didaktisk og politisk hald vore oppteken av forholdet mellom religiøs og livssynsmessig majoritet og minoritet i faget, og av å utvikle eit språk og ein didaktikk som inkluderer alle elevar i eit felles vi. I dette arbeidet har ein drøfta fenomenet andring. Halldis Breilid skriv om dette og definerer det ho kallar ein «annengjørende diskurs» slik: «Verdier forstås som noe som er uløselig og eksklusivt knyttet til ulike "folk" og "kulturer"».[69] Her kunne ein nok også lagt til religionar. I læreboktekstane som ligg til grunn for analysen i denne artikkelen, stiller religionane seg kritisk til vitskap og dermed vitskapeleg tenking, som på si side er presentert som motsetnad og alternativ til religion samstundes som det blir understreka kor viktig vitskap er for samfunnet «vårt»[70]. Slik blir religiøse menneske til «dei andre», dei som ikkje tilhøyrer det dominerande «vi». Innanfor ein slik diskurs er det ikkje utenkeleg at elevar som faktisk tvilar på dei vitskapelege teoriane for eksempel om korleis jorda vart til, vil kjenne at dei er i ein kraftig skvis mellom å formulere si eiga meining og å tilhøyre fellesskapet.

I tilknyting til denne inkluderande didaktikken har ein også diskutert i kva grad det er viktig å vere samde om verdiar. At ein skulle vere samde om religiøse spørsmål, har sjølvsagt vore utelukka. Men i eit land som tidlegare har vore meir homogent enn i dag, vil mange sjå ein viss grad av likskap som ein føresetnad for nasjonalt fellesskap.[71] Formuleringa i opplæringslova som påbyr å fremje vitskapeleg tenking kan forståast i lys av dette. Det kan også policynotatet *Ti bud for bedre integrering*, formulert av den politiske sentrum–venstresida si tankesmie Agenda.[72] Tredje bod heiter «felles verdier for alle», og vitskapeleg tenkemåte er ein

69 Breidlid 2017: 36.

70 Sjå analysedel av artikkelen om bruken av ordet «vi».

71 Gullestad 2002.

72 https://tankesmienagenda.no/uploads/documents/post/Perspektivnotat-Ti-bud-for-bedre-integrering-1.pdf

av underverdiane som er nemnt her. Som læreplanens generelle del, formulert på nitti-talet, seier, er den vitskapelege tenkemåten ein viktig del av kulturarven.[73] Det er derfor interessant at den nye læreplanen med sin nye *Overordna del* uttrykker seg annleis på dette punktet. Her heiter det at «opplæringen skal gi elevene forståelse av kritisk og vitskapeleg tenking.»[74] Ein tonar altså ned at denne tenkemåten skal vere felleseige.

Lærebokteksstane som eg har analysert her, viser tydeleg fram usemje og gjer ikkje forsøk på å harmonisere ulike syn. Dette kan vere ein følgje av at temaet er lagt i tilknyting til religionskritikk, som høyrer til under emnet *livssyn* i LK06. I den samanhengen må nødvendigvis det desse tradisjonane meiner er kritikkverdig, fram.

Men for å gi innsikt i mangfald og vise respekt for overtydingar, slik opplæringslova seier, må mangfaldet og overtydingane få kome til orde på eigne premissar, og det som står må vere riktig. Om lærebokteksstane er uttrykk for «the established truths», kan ein spørje om desse sanningane i dag er i stand til å ivareta dei verdiane ein finn i formålsparagrafen på dette punktet og styre undervisninga i den retninga opplæringslova peikar. Kanskje er det på tide å kritisk undersøke gamle fakta og sanningar? I bladet *Humanist* finst ein interessant artikkel i så måte av filosofen Morten Fastvold.[75] Her gjennomgår Fastvold delar av vitskapshistoria og utfordrar det han kallar «seiglivede myter» og nemner spesielt forholdet mellom kristen tru og rasjonell tenking. Her er med andre ord eit skifte av «established truths» i gang.

Avslutning

Lærebokteksstar har eit dobbelt forhold til samfunnet dei brukast i. På den eine sida speglar dei samfunnet både når det gjeld kva som er rådande vitskap og når det gjeld allmennkunnskap og allmennhaldningar. Gjengs oppfatningar og «established truths» i gata og i akademiske miljø finn veg inn i lærebokteksstane. Men på vegen skjer det noko med

73 Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen 1996: 25.

74 https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/

75 https://humanist.no/2015/12/humanistiske-myter-kunsten-a-sjekke-en-god-historie/

både oppfatningar, sanningar og fakta. Dette noko kan ein gi overskrifta nødvendig forenkling. Så når læreboktekstane på den andre side held ved like gjengs oppfatningar og «established truths», vert desse samtidig nyskapt i forenkla form. Slik kjem ein inn ein forenklingssirkel.

I analysen som er gjort i denne artikkelen, kjem det fram at denne forenklinga er gjort slik at viktige saksforhold i fagstoffet blir borte. I staden skapast det narrativ der dei som har rett og dei som tek feil har faste posisjonar. Slike polariserande framstillingar i innleiingstekstane understøttar synspunkta til stemmene frå kvar sin ytterkant i science-religion-debatten[76], det vere seg kreasjonistar eller representantar for såkalla nyateisme, som for eksempel den kjende biologen og religionskritikaren Richard Dawkins. Desse vil hevde at religion og vitskap er konkurrerande storleikar. Å legge denne forståinga til grunn for vidare handsaming av temaet meiner eg er uheldig.

Forholdet mellom religion og vitskap er eit spennande og spenningsfylt felt. Historisk har grensene mellom dei ikkje alltid vore like skarpe, og folk innan ulike tradisjonar og kulturar arbeider og har arbeidd på ulike måtar med å finne ut kva moglegheiter som ligg i verda, livet og verkelegheita.

Den nye læreplanen, Fagfornyelsen, legg vekt på utforsking. Mitt håp er at dette innsteget til ulike fagområde også vil inspirere lærebokforlaga til å utvikle tekstar om religion, livssyn og vitskap som inviterer lesarane til nettopp dette, og som utfordrar «established truths» som har vist seg modne for fornying.

Litteratur

Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) 2013. *Kunnskap til hva? Om religion i skolen.* Trondheim: Akademika forlag.

Andreassen, Bengt-Ove og James R. Lewis (red.) 2014. Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies. Sheffield – Bristol: Equinox Publishing Ltd.

Breidlid, Halldis 2017. «Kulturarv og verdier i skolen». Geir Winje (red.). *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*: 11–54. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

76 Sæther 2018: 118.

Bråten, Oddrun Marie Hovde 2014. «Bruk av lærebøker i RLE». Kåre Fuglseth (red.). *RLE i klemme*: 173–197. Bergen: Fagbokforlaget.

Davidsen, Bjørn Are 2006. «Historien om det som ikkje skjedde – krigen mellom kirken og vitenskapen». Espen Utaker (red.). *Tro og vitenskap: sammenheng eller sammenstøt*: 116–162. Oslo: Lunde forlag.

Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningdepartement.

Eriksen, Trond Berg 1994. *Undringens labyrinter. Forelesninger over filosofiens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fastvold, Morten 2015. «Humanistiske myter – Kunsten å sjekke en god historie». (20.12.18) *Humanist*. Henta frå: https://humanist.no/2015/12/humanistiske-myter-kunsten-a-sjekke-en-god-historie/

Fjelland, Ragnar 1999. *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grant, Edward 2004. *Science and religion, 400 B.C–A.D. 1550: From Aristotle to Copernicus.* Westport – London: Greenwood Press.

Grepstad, Ottar 1997. *Det litterære skattkammer*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hodne, Hans og Inger Margrethe Tallaksen 2014. «Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98/5: 352–363.

Härenstam, Kjell 2000. *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunnskap*. Lund: Studentlitteratur.

Holth, Gunnar og Kjell Arne Kallevik 2008. *Horisontar 10*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Kunnskapsdepartementet. 2006. *Kunnskapsløftet*. Henta frå: https://www.udir.no/kl06/RLE1-02

Kunnskapsdepartementet 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Henta frå: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/

Kvande, Lise og Nils Naastad 2013. *Kva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

McGrath, Alister E. 1999. *Science & Religion. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

McGrath, Alister E. 1998. *The Foundations of Dialogue in Science & Religion*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Nyeng, Frode 2017. *Hva annet er også sant? En innføring i vitskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olson, Richard D. 2004. *Science and Religion 1450–1900: From Copernicus to Darwin*. Westport – London: Greenwood Press.

Opplæringslova 1998. § 1–1. Formålet med opplæringa. Henta frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1

Pingel, Falk 2010 *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Henta frå: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf

Sejersted, Francis 2003. Sannhet med modifikasjoner. Metarefleksjoner. Oslo: Pax Forlag.

Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrunes, Njål 2010. *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Sæther, Knut Willy 2018. «Kristen tro og naturvitenskap». Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam(red.). *Kristne grunnskoler: Begrunnelse – innhold – handlingsrom*: 99–127. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tankesmien Agenda 2016: «Ti bud for bedre integrering». Henta frå https://tankesmienagenda.no/uploads/documents/post/Perspektivnotat-Ti-bud-for-bedre-integrering-1.pdf

Thurén, Torstein 1993. *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tollefsen, Torstein, Henrik Syse og Rune Fritz Nicolaisen 2011. *Tenkere og ideer. Filosofiens historie frå antikken til vår egen tid* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wiik, Pål og Ragnhild Bakke Waale 2016. *KRLE-boka 8–10*. Oslo: Cappelen Damm.

ARTIKKEL 3

Etiske verdiar i grunnopplæringa – analyse av relevante dokument

Arne Redse
Høgskulen i Volda og Fjellhaug Internasjonale Høgskole

Abstrakt: Lovverket og forskriftene for grunnskulen og vidaregåande opplæring – det vi kallar «grunnopplæringa» – har frå 1990-talet og fram til i dag gjennomgått ei lang rekkje reformer. Dette gjeld ikkje minst det stoffet som fastslår det etiske verdigrunnlaget for grunnopplæringa. Frå skulestart hausten 2020 vil endå eit nytt læreplanverk tre i kraft. Viktigaste endringa med omsyn til dei etiske verdiane finn vi i innleiingskapittelet til det nye læreplanverket. Dette kapittelet har fått tittelen Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (heretter OD). Dette skal erstatte gjeldande Generell del i læreplanane. Eit nytt innslag er såkalla «kjerneelement» for kvart fag. Samstundes observerer vi at dei grunnleggande etiske verdiane som grunnopplæringa skal byggje på, er lovfesta i lovverk som ikkje vert endra i denne runden. Det gjeld opplæringslova § 1–1 (formålsparagrafen for grunnopplæringa), § 2–4 (om KRLE-faget) og § 2 i Grunnlova. Då bør vi spørje: Korleis samsvarer OD med dei tre nemnde lovparagrafane når det gjeld etiske verdiar? Og på den andre sida: Korleis samsvarer det etiske kjerneelementet i KRLE-faget med etikken i OD? Det er dette eg set søkelyset på i denne artikkelen.

Søkeord: etikk, etisk refleksjon, formålsparagrafen, *Generell del*, Grunnlova, KRLE-faget, menneskeverdet, nestekjærleik, opplæringslova, *Overordna del*, verdiar, verdietikk, åndsfridom.

Innleiing med problemstilling

Lovverket og forskriftene for grunnskulen og vidaregåande opplæring – det vi kallar «grunnopplæringa» – har frå 1990-talet og fram til i dag gjennomgått ei lang rekkje reformer. Dette gjeld ikkje minst det stoffet

Sitering av dette kapitlet: Redse, A. (2019). Etiske verdiar i grunnopplæringa – analyse av relevante dokument. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 57–93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch3

som dreier seg om det *etiske* verdigrunnlaget som grunnopplæringa skal vere tufta på.

For ti år sidan skreiv eg ein artikkel med overskrifta «Etisk basis for allmennopplæringa – refleksjonar frå ein tradisjonsfundert ståstad.»[1] Artikkelen var basert på dei lovene og forskriftene som gjaldt ved årsskiftet 2008–2009. Fleire av desse dokumenta var ganske ferske den gongen. Det gjaldt ikkje minst formålsparagrafen for grunnopplæringa, som blei grundig revidert i 2008. Same året samla alle partia på Stortinget seg om ein ny § 2 i Grunnlova – om kongerikets verdigrunnlag. Endringa vart gjort gjeldande frå 15. juni 2012.

I tiåret frå 2009 til i dag er lite endra – enn så lenge.[2] Ein stor læreplanrevisjon er undervegs. Det nye læreplanverket skal tre i kraft frå skulestart i august 2020. Eit dokument med tittelen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* skal erstatte gjeldande *Generell del i læreplanane.*[3] *Overordna del* (heretter OD) blei godkjend 1. september 2017. Eit nytt innslag er såkalla «kjerneelement» for kvart fag – dei same for alle årstrinn. Slike er allereie vedtekne av regjeringa. Kvart fag har fått 4–6 kjerneelement. Eit første høyringsutkast til dei konkrete læreplanane for alle faga er sendt ut og responsane mottekne. Ei ny og siste høyringsrunde over eit revidert høyringsutkast gjekk føre seg i tida fram til fristen 18. juni i år (2019).[4]

Dei grunnleggande *etiske* verdiane som grunnopplæringa framleis skal bygge på, er lovfesta i lovverk som *ikkje* vert endra, i alle fall ikkje i denne runden. Det dreier seg om følgjande lovparagrafar: først og fremst opplæringslova § 1–1 (formålsparagrafen for grunnopplæringa) og dernest § 2–4 (om KRLE-faget). Dessutan kan vi gjerne ta med § 2 i Grunnlova, som gjeld samfunnet generelt og dermed også grunnopplæringa. I læreplanverket skal dei etiske grunnverdiane i desse tre

1 Sjå Redse 2009. Allmennopplæringa vert no omtala som «grunnopplæringa». Den omfattar grunnskulen og vidaregåande opplæring.

2 Vi fekk ei mindre endring i 2015, då fagnamnet Religion, livssyn og etikk (RLE) vart endra til Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Det vart også vedteke at KRLE-faget skal tildelast ca. 50% av undervisningstida.

3 Seinare omtala berre som *Generell del* eller berre GD. Få skuledokument i nyare tid har vart så lenge og betydd så mykje. Det blei vedteke i 1993.

4 Sjå https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348 Lasta ned 1. april 2019.

lovparagrafane spesifiserast og utdjupast. Det gjeld spesielt grunnverdiane i formålsparagrafen. Det dokumentet som primært skal utdjupe formålsparagrafen, er OD. Regjeringa presenterer OD slik i innleiinga til dokumentet: «Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf ….». I kor stor grad er dette faktisk tilfellet når det gjeld dei *etiske* verdiane? Eller la meg utvide spørsmålet litt: Korleis samsvarer OD med dei tre nemnde lovparagrafane – § 2–4 (om KRLE), § 1–1 (formålsparagrafen) og § 2 i Grunnlova når det gjeld dei *etiske* verdiane? Og på den andre sida: Korleis samsvarer det *etiske* kjerneelementet i KRLE-faget med etikken i OD? Det er dette eg vil undersøke i denne artikkelen. Seinare kan vi spørje korleis den nye KRLE-læreplanen og planen for Religion og etikk samsvarer med OD – når desse ligg føre. I skrivande stund er det berre høyringsutkasta som ligg føre.

Den gjeldande formålsparagrafen blei utforma på grunnlag av GD frå 1993 og vedteken i 2008.[5] No skal altså OD erstatte GD, samstundes med at føringane i GD lever vidare i formålsparagrafen. Derav følgjer at OD ikkje bør sprike for mykje i høve til GD.

Eg vil disponere artikkelen på følgjande vis: Først kan det vere nyttig å få presentert eit kort oversyn over lovene og forskriftene som artikkelen omtalar. Deretter kan det vere til hjelp å reflektere litt rundt sjølve verdiomgrepet. Det er mykje brukt, men ikkje definert og nokså uklart. Kva er verdietikk? Kan det reknast som ein eigen etisk modell?

Det vil også vere nyttig å liste opp viktige *etiske* verdiomgrep slik desse er presenterte i dei aktuelle lovtekstene. I tillegg kan det spørjast om ikkje fleire etiske omgrep enn dei som er trekte fram i dei omhandla lovtekstene og forskriftene, bør inkluderast i gruppa «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon».

Deretter følgjer handsaminga av sjølve problemstillinga. Først presenterer og kommenterer eg dei tre grunnleggande lovparagrafane med omsyn til etiske verdiar. Deretter tek eg føre meg OD. Korleis samsvarer etikksynet i OD med etikkforståinga i dei presenterte lovparagrafane? Til sist: Korleis samsvarer det *etiske* kjerneelementet med etikken i OD?

5 Sjå Winje (red.) 2017:14.

Kort presentasjon av relevante dokument

I dette avsnittet presenterer eg som sagt dei relevante dokumenta som avgrensar og innhaldsbestemmer verdiane som grunnopplæringa skal formidle til komande generasjonar.

1. § 2 i Grunnlova set ord på det etiske verdigrunnlaget til nasjonen vår. *Denne paragrafen er nasjonens etiske basis*. Siste endringa vart gjort gjeldande frå 15. juni 2012.
2. I opplæringslova er det to paragrafar som er spesielt relevante når det gjeld verdigrunnlaget. Den første er formålsparagrafen for grunnopplæringa (§ 1–1), frå 2008.
3. Den andre paragrafen i opplæringslova er § 2–4, om KRLE-faget, også frå 2008.
4. På forskriftplanet har vi sjølve Læreplanverket. Først bør nemnast forskrifta *Generell del av læreplanen* – frå 1993. I 2006 blei den supplert med *Prinsipp for opplæringa*.[6] GD og *Prinsipp for opplæringa* skal erstattast med ei ny og allereie godkjend forskrift: *Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæring* – OD. Denne vart fastsett i 2017 og skal tre i kraft i samband med ein ny læreplanrevisjon, som skal vere ferdig til skulestart i august 2020.
5. Så er det utarbeidd ei rekkje såkalla *kjerneelement* for kvart fag. For KRLE-faget og faget Religion og etikk er det utarbeidd fem felles kjerneelement.

Basert på OD og dei nye kjerneelementa er nye læreplanar for KRLE-faget og for Religion og etikk i vidaregåande under utarbeiding. Eit førsteutkast vart sendt ut til høyring i oktober 2018. Eit nytt utkast vart lagt fram til siste høyring i mars 2019. Deretter følgjer den endelege utforminga. Frå og med skulestart 2020 ligg det føre nye læreplanar for heile grunnopplæringa. I skrivande stund ligg det som nemnt føre berre eit første høyringsutkast.

---

6 Sjå https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinspipper_lk06_nn.pdf (lasta ned 12. januar 2019).

Verdiomgrepet – avgrensingar og plass i etiske modellar

Før vi går vidare, vil det vere nyttig å reflektere litt rundt sjølve verdiomgrepet. Ordet er mykje brukt, men sjeldan definert. Politikarar brukar det titt og ofte, men vert vage når dei vert utforda på kva dei meiner konkret. I *Overordna del* i det nye læreplanverket er ordet «verdi» brukt 57 gonger, inkludert i samansette ord. Men ingen stad i dokumentet er ordet definert. Som professor emeritus ved Menighetsfakultetet, Ivar Asheim, skriv: «'Verdi' er et ord som brukes med den største selvfølgelighet om nær sagt hva som helst, …»[7] Vi kan vel karakterisere det som eit noko uklart moteord?

I denne artikkelen dreier det seg om *etiske* verdiar av det slaget formålsparagrafen for grunnopplæringa og *Overordna del* omtalar som «grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon». Som formålsparagrafens sju eksempel på slike verdiar demonstrerer, dreier det seg om *etiske* verdiar.

Så til noko heilt anna: Korleis kan vi klassifisere dei etiske verdielementa formålsparagrafen viser til? Asheim skriv:

> Sin svakhet viser det [etiske verdiomgrepet] i manglende evne til klar differensiering mellom kategorialt forskjellige former for etisk argumentasjon. Språkbruken kjennetegnes av diffust glidende overganger mellom verdietiske [som han avgrensar til teleologiske], dydsetiske og pliktetiske tilnærminger.[8]

Etiske verdiar høyrer altså etter Asheims syn heime i formålsetikken (teleologisk etikk), og eigentleg berre der. Verdiar (tradisjonelt omtala som «gode» i etikken) er det som vi ønskjer å oppnå gjennom handlingane våre. Handlingane våre er etiske i den grad dei bidreg til å oppfylle formåla med dei eller intenderer å gjere det. Samstundes påpeikar Asheim at det etiske verdiomgrepet i allmenn språkbruk har vorte utvida til å inkludere både dygder (dygdsetikk) og plikter (deontologisk etikk). Ser vi på formålsparagrafen for grunnopplæringa, går det fram av *eksempla*

7 Asheim 2005:15. Asheims bok om verdietikken ligg generelt til grunn for dei refleksjonane om verdiomgrepet eg presenterer her.

8 Asheim 2005:9.

på grunnleggande verdiar at alle dei tre tradisjonelle etiske modellane for normativ etikk (formålsetikk, dygdsetikk og pliktetikk) er inkluderte. Blant dei etiske verdiane som formålsparagrafen vil byggje på, finn vi såleis ikkje berre *verdiar* i snever formålsetisk forstand av ordet – som demokratiske styresett og velferdssamfunnet sine gode, men også *dygder/haldningar* (som nestekjærleik) og *deontologiske element* (plikter og menneskerettar).[9]

Eg ville nok, liksom Asheim, ha føretrekt å operere med ei snevrare avgrensing av verdiomgrepet slik det er gjort i ein artikkel om omgrepet i *Store norske leksikon*: «Verdi er kvaliteten ved noe; det som er godt ved noe. En tings verdi sies gjerne å bestemme dens viktighet med hensyn til hvordan vi bør gjøre våre vurderinger og beslutninger.»[10] I ein artikkel som denne – om etikken i dei presenterte lovene og forskriftene for grunnopplæringa – ville det berre forvirre dersom eg opererte med eit snevrare verdiomgrep enn det dei aktuelle dokumenta legg til grunn. Eg opererer altså i det følgjande med eit etisk verdiomgrep som ikkje er avgrensa til teleologisk etikk, men som inkluderer etiske element innanfor alle dei tre etiske modellane vi tradisjonelt opererer med.

Ifølgje *formålsetikken* er vi, som sagt, forplikta til å velje dei handlingane som best styrker den tilstanden som gjev høgst forventa og føretrekte verdi. Det er ikkje vanskeleg å registrere ein samanheng med *dygdsetikken*. Konsekvensane av dygdene, og gjerne dei tilsvarande gode gjerningane, kan gjerne reknast som etiske verdiar. For den tredje typen, *deontologisk etikk*, er samanhengen mindre tydeleg. I samsvar med deontologiske teoriar kan vi ikkje sjeldan måtte velje handlingsalternativ som *ikkje* utløyser den høgste forventa og føretrekte verdien. Vi kan tenkje oss at slike handlingar kan representere ein eigenverdi i konflikt med verdien av konsekvensane som handlingane produserer.

Verdiomgrepet er altså ein smule problematisk å rekne som dekkjande for heile spekteret av etiske element i dei presenterte grunnopplæringsdokumenta. Eg har likevel kome til at verdiomgrepet er så innarbeidd at det må aksepterast, når det berre vert forklart at det ikkje er uproblematisk,

9 Asheim 2005:9.
10 Sagdahl https://snl.no/verdi Nedlasta 16.10.2018.

at det lett kan vri etikken i formålsetisk lei. Ein slik etikk er typisk for sekulære livssyn, og for postmoderne tenking, men ikkje i same grad for eit etisk verdigrunnlag som vi kallar kristent og humanistisk.[11]

Tradisjonell kristen og humanistisk etikk er primært ein kombinasjon av dygdsetikk (jf. dygdskatalogane i NT) og pliktetikk (jf. dei ti boda). Også menneskerettstenkinga dreier seg i stor grad om pliktetikk, men sett frå det etiske objektet sin synsstad – som gjer den til rettigheitsetikk. Mine plikter er dine rettigheiter – og omvendt. Det er først og fremst på detaljfeltet at kristen etikk må tenkje konsekvensialistisk (formålsetisk). Men også då må ein legge kristen etisk tenking til grunn – overordna dei utilitaristiske konsekvensane ein kan ønskje å realisere. Eg kjem tilbake til dette problemet under analysen av OD.

Det etiske verdigrunnlaget i grunnlova og opplæringslova

Eg vil først seie litt til introduksjon om § 2 i Grunnlova. Den er ikkje spesifikt retta mot grunnopplæringa, men gjeld heile nasjonen, og dermed også grunnopplæringa. Deretter introduserer eg formålsparagrafen i opplæringslova og kommenterer to–tre generelle aspekt knytte til korleis den bør tolkast. Så vil eg gå meir spesifikt til verks når det gjeld dei konkrete etiske verdiane som formålsparagrafen og indirekte også § 2 i Grunnlova femner. Til slutt i denne delen tek eg føre med § 2–4 i opplæringslova, om KRLE-faget.

Introduksjon til grunnlova § 2 av 2012

Paragraf 2 i Grunnlova set ord på det etiske verdigrunnlaget til nasjonen vår. I Stortingsmelding nr. 17 (2007–2008) *Staten og Den norske kyrkje*, av 11. april 2008, vart det presentert ein politisk avtale mellom alle partia i Stortinget, inngått dagen før. Avtalen innebar mellom anna semje om eit framlegg til endring av § 2 i Grunnlova. Grunnlovsendringa vart gjort gjeldande ved kongeleg resolusjon av 15. juni 2012. Den endra § 2 i

11 Asheim 2005:9.

Grunnlova lyder (i den nynorske utgåva): «Verdigrunnlaget skal framleis vere den kristne og humanistiske arven vår. Denne grunnlova skal tryggje demokratiet, rettsstaten og menneskerettane.»[12] Formuleringa er ikkje langt unna identisk med formuleringa om same sak i formålsparagrafen for grunnopplæringa: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, ….» Eg ser ikkje nokon grunn til å tolke desse to litt ulike formuleringane som anna enn likemeinande. Viktigaste forskjellen ligg i at formålsparagrafen nemner sju eksempel på sentrale verdiar av dette slaget. Grunnlovsparagrafen gjer ikkje det og er derfor meir open i så måte.

Introduksjon til opplæringslova § 1–1, formålsparagrafen

Den siste og framleis gjeldande formålsparagrafen for grunnopplæringa vart vedteken i Odelstinget 5. desember 2008. Det som er relevant for vår problemstilling og som har med dei etiske verdielementa å gjere, lyder slik:[13]

> *… Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*
>
> *… Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*
>
> *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet. … Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*
>
> *… Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*

---

12 Grunnskulelova: Sjå http://www.lovdata.no/all/tl-18140517-000-002.html Nedlasta 1. april 2019.

13 Grunnskulelova: Sjå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 Nedlasta 1. april 2019.

Det dreier seg som sagt om dei *etiske* verdiane i formålsparagrafen. Det dreier seg *ikkje* om spesifikt *kulturelle, økonomiske* eller *religiøse* verdiar. Rett nok snakkar formålsparagrafen om «kulturell innsikt», «den nasjonale kulturarven», «vår felles internasjonale kulturtradisjon» og «kulturelt mangfald». Men i desse samanhengane er ikkje verdiomgrepet brukt. Vi høyrer *ikkje* om *kulturelle verdiar.* OD er rett nok ikkje konsekvent i så måte. Der er det for eksempel snakk om «samiske verdiar», som dreier seg om kulturelle verdiar hos samane. Men i formålsparagrafen er verdiomgrepet tydeleg knytt til grunnleggjande *etiske* verdiar. Dei sju eksempelverdiane som formålsparagrafen listar opp, demonstrerer då også tydeleg at det dreier seg om etiske verdiar – og slike vi først og fremst finn i «kristen og humanistisk arv og tradisjon».

Men samtidig som alle sju verdiane er å finne innan kristen og humanistisk etikk, observerer vi at fleire av dei også er å finne innan etikken i andre religionar og innan sekulære livssyn – som også formålsparagrafen seier: «… verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn …». I større eller mindre grad kjem altså fleire av dei sju etiske verdiane til uttrykk i mange andre religionar og livssyn. På den andre sida finn vi knapt nokon annan religion der alle dei sju verdiane kjem like tydeleg til uttrykk som i kristendommen. Her burde formålsparagrafen ha uttrykt seg noko meir forsiktig.

Samtidig legg vi merke til at dogmatiske truselement – kristne eller frå andre religionar – er utelukka frå eksempellista over kva for verdiar det kan dreie seg om. Likeins er eventuelle grunngjevingar for dei etiske elementa som er lista opp, så som vising til heilage skrifter, guddommelege bod, samvettet osv., utelukka. Korleis etikken i formålsparagrafen kan grunngjevast, vert altså rekna som eit spørsmål ein lar ligge. Formålsparagrafen kan derfor ikkje karakteriserast som gjennomført *kristen,* sjølv om den – liksom FNs menneskerettsdokument – inkluderer dei sentrale elementa innan kristen etikk og er meir prega av denne etikken enn av nokon annan. Men skulle vi kunne omtale den som kristen, måtte den også inkludere den kristne etikkens normgrunnlag og grunngjeving. Det gjer den ikkje, den lar grunngjevinga stå open. På den andre sida er den heller ikkje sekulær. Ei kristen grunngjeving for dei elementa som er tekne med, er fullt mogeleg – for den som måtte ønskje å grunngje dei slik. Samstundes er ei sekulær livssynshumanistisk grunngjeving også mogeleg.

Det blir derfor feil å spørje om etikken i formålsparagrafen er kristen eller sekulær eller ein mellomting.[14] Fleire av dei sju eksempelverdiane den viser til, kan gjerne omfamnast av sekulære livssyn og av ikkje-kristne religiøse, så vel som av kristne. Eller dei kan meir eller mindre avvisast av andre sekulære og ikkje-kristne religiøse grupper.

Det vert også gjerne spurt om formålsparagrafens etiske verdiar kan reknast som *universelle* i likskap med menneskerettane (som mange trur er universelle), eller om dei er partikulære.[15] Det heiter som nemnt i formålsparagrafen at dei sju eksempelverdiane er «forankra i menneskerettane». Men *er* dei dermed universelle? Dei er ikkje meir universelle enn menneskerettane er det. Og menneskerettane kan ikkje reknast som særleg universelle trass i at erklæringa på engelsk vert kalla: «Universal Declaration of Human Rights.».[16] Dei er forma av etikken i den vestlege, kristent prega kulturkretsen i likskap med eksempelverdiane i formålsparagrafen.

Vi bør elles merke oss at menneskerettane – i likskap med dei etiske verdiane i formålsparagrafen – manglar grunngjeving. Alle land som skriv under på erklæringa eller på ein eller fleire av menneskerettskonvensjonane, kan grunngje dei aktuelle rettane som dei sjølve vil – på ulike måtar i ulike land alt etter kva religion og kultur som dominerer i landet. Dette gjer rettane endå mindre universelle. Men slik må det vere. Ei felles grunngjeving vil ein neppe nokon gong semjast om.

For djupare innsikt i formålsparagrafens historie og stoff som ikkje direkte dreier seg om etiske verdiar, viser eg igjen til artikkelen min frå 2009.

Relevante og konkrete etiske verdiar, bod og haldningar i dei to lovparagrafane

Skal samanlikningane som problemstillinga spør etter, kunne gjennomførast, er det viktig at vi tolkar og forstår korrekt ikkje minst kva som ligg i formålsparagrafens formulering «grunnleggande verdiar i kristen og

14 Sjå Breidlid 2017:30–31. Ho reiser dette spørsmålet i tilknyting til ein artikkel av Olav Hovdelien 2012.

15 Sjå Breidlid 2017: 30–31.

16 Sjå Klausen 1992: 107–108.

humanistisk arv og tradisjon». Kva for konkrete etiske verdiar dreier det seg om? Formuleringa er ikkje enkel å tolke. Det same gjeld § 2 i Grunnlova, som utvilsamt er meint å skulle seie det same, men utan eksemplifisering. Vi spør kor bokstavleg eller romsleg desse formuleringane skal tolkast.

1. Først bør nemnast at når det gjeld uttrykket «humanistiske verdiar», er det den breie humanismetradisjonen med utgangspunkt i den kristne renesansehumanismen det dreier seg om både i Grunnlova og i formålsparagrafen. Humanismeomgrepet er ikkje her avgrensa til livssynshumanismen.
2. For det andre dreier det seg ikkje om *alle* grunnleggande kristne verdiar, men om *mange* (ubestemt form) i kristen og humanistisk arv og tradisjon – jamfør dei sju eksempla i formålsparagrafen. Desse er sentrale eksempel.
3. Så ligg det eit svekkande moment i orda «arv» og «tradisjon». Verdigrunnlaget er den kristne og humanistiske etikken slik vi vel å overta den og nyttiggjere oss den som ein «arv» og «tradisjon» frå fortida. Det er ikkje snakk om å gje tradisjonell kristen etikk vetorett mot eitkvart lovforslag som ikkje kan sameinast med den. Orda «arv» og «tradisjon» er ikkje inkluderte i GD si tilsvarande formulering. Dei er nok medvite lagde til i formålsparagrafen. I Grunnlova § 2 finn vi berre ordet «arv», men utan at det treng markere nokon forskjell.
4. Børre Knutsen-saka kan nemnast som eit eksempel på kor romsleg høgsterett tolka den førre utgåva av § 2. Presten Børre Knutsen hevda at abortlova neglisjerer fosteret sin rett til liv før det er tolv veker, ein rett som han betrakta som grunnlovsfesta i § 2, i den då gjeldande utgåva med setninga «Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion». Men Høgsterett fann ikkje denne setninga tung nok til å kunne oppheve abortlova, sjølv om kyrkja sin tale var tydeleg nok – sjølvbestemt abort er i strid med «den evangelisk-lutherske religion». Det vart likevel avvist at § 2 skulle kunne brukast mot abortlova. Dagens utgåve av § 2 er mindre presis enn den førre og dermed endå vanskelegare å ta i bruk til vern for spesifikke kristne etiske verdiar av det kontroversielle slaget.

5. Likevel må vi kunne seie at § 2 i Grunnlova må forståast som vegvisar og føring for lovgjevingsarbeidet, ikkje minst i det som har med vidareutvikling av menneskerettane å gjere. Den bør vel for eksempel kunne bremse nedskrivingar av menneskeverdet?
6. Det kan konkluderande seiast at etikken i dei to paragrafane, formålsparagrafen og § 2 i Grunnlova, må dreie seg om *meir* enn det som ein i teologien omtalar som den allmenne lovopenberring, men opnare enn det vi kan rekne som ein gjennomført tradisjonell kristen etikk. Formuleringane må tolkast romsleg.

No vil eg vidare presentere kort og konkret dei sju kristne og humanistiske etikkelementa som grunnopplæringa skal byggje på ifølgje formålsparagrafen. Dei sju elementa er nemnde som sentrale eksempel. I tillegg tek eg med den andre tavla av dei to tavlene med dei ti boda. Så bør den gylne regelen (frå Bergpreika) og nestekjærleiksbodet reknast med («Du skal elske nesten din som deg sjølv»). Fleire dygder frå brevlitteraturen i Det nye testamentet kan også reknast som sentrale kristne verdiar. Ikkje minst dei som har med ærlegdom og truskap å gjere. Dermed vil eg meine at formålsparagrafen i alle fall bør kunne dekkje dei ti elementa som eg listar opp nedanfor. Vi legg merke til at desse elementa kan inndelast i tre typar: Dei tre første er teleologiske, dei tre neste deontologiske, og dei tre deretter er dygdsetiske (haldningsetiske). Så har vi demokratiet til slutt – som mest må reknast som eit formålsetisk element.

1. *Det unike* menneskeverdet – *likeverd og likestilling:* Grunnverdien eller grunnretten i *FNs verdserklæring om menneskerettar* er at vi menneske er meir verdt enn nokon annan skapning. Menneskeverdet er unikt. Og alle er likeverdige. Jamfør formålsparagrafen og OD.
2. *Vern om skaparverket:* Formålsparagrafen og OD inkluderer også «respekt for naturen». Det gjeld å forvalte naturen på ein ansvarleg måte.
3. *Alle gjerningar som har til formål å fremje det som er verdifullt (godt) for meg og alle andre, er rette og gode gjerningar.* Slik tenkjer verdietikken – på formålsetisk vis.

4. *Åndsfridommen og tilhøyrande fridommar:* OD spesifiserer «åndsfridommen» i formålsparagrafen til å gjelde tanke-, trus- og ytringsfridom.
5. *To sentrale pliktetiske testprinsipp – den gylne regelen (jf. Matt 7:12) og nestekjærleiksbodet (Matt 22:39).* Det dreier seg om to sentrale *pliktetiske* testprinsipp. Dei er *ikkje* nemnde i formålsparagrafen, heller ikkje i OD.
6. *Lov og rett, bod og forbod – dei ti boda:* Grunnstamma til lov og rett i vår tradisjon er den andre tavla til dei ti boda. Denne er ikkje nemnt i formålsparagrafen eller OD.
7. *Nestekjærleiken – og andre sentrale omsorgsdygder:* Dette er den mest sentrale dygda i kristen etikk (jf. 1 Kor 13:13). På sekulært hald føretrekkjer mange ordet «solidaritet». Jamfør formålsparagrafen og OD.
8. *Sannferdigheit, truverdigheit og trufastheit – det grunnleggande ærlegdomskravet*: Desse dygdene er merkeleg nok ikkje nemnde i formålsparagrafen eller OD.
9. *Tilgje og be om tilgjeving:* Å kunne tilgje menneske som har gjort oss vondt, er ei sentral dygd i kristendommen. Den er nemnd i formålsparagrafen og OD.
10. *Demokratiet – eit verdielement gjeve stor tyngde:* Demokratiet er nemnt i formålsparagrafen og har fått ei heil side i OD. Ordet er brukt heile 29 gonger.

Det kan sjølvsagt spørjast om ikkje endå fleire etiske verdielement enn desse ti burde inkluderast. Eg nektar ikkje for det, men dei elementa eg har gjeve rom for i tillegg til dei sju eksempla vi finn i formålsparagrafen (pluss demokratiet), må kunne reknast som sjølvsagde og blant dei viktigaste når eit kristent farga verdigrunnlag skal ligge til grunn. Eg kjem tilbake til desse ti etiske elementa som referanserammer i gjennomgåinga av dei etiske verdiane i OD.

Opplæringa skal både «byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon», men skal samstundes vere «forankra i menneskerettane». Dette er uproblematisk så lenge menneskerettane og vår kristne og humanistiske arv og tradisjon er rimeleg samstemte. Kan

vi gå ut ifrå at det vil vare ved? Menneskerettane opererer, som nemnt, ikkje med grunngjeving. Dei presenterer seg meir som innlysande, eller vi kan grunngje dei som vi vil. Poenget er at flest mogeleg land skriv under på erklæringa og konvensjonane. Så får ein kvar grunngje menneskerettane som ein vil.

Vidare bør vi spørje i kor stor grad dei kristne og humanistiske verdiane «kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn», som det heiter. Det varierer i betydeleg grad frå religion til religion, men jamt i mindre grad enn det formålsparagrafen gjev uttrykk for.

Orda «oppseding»/«oppfostring» er utelatne til fordel for «opplæring». Det tilsvarande ordet «danning» er brukt éin gong i formålsparagrafen, i nest siste setninga: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» Vi må vel forstå den forsiktige bruken av ordet slik at skulens oppgåve primært skal dreie seg om opplæring, i mindre grad om oppseding/danning. Vi merkar ei kursendring her i høve til GD. Ordet «oppseding» har stått sentralt i alle tidlegare formålsparagrafar sidan 1848. GD, som skal skiftast ut frå skulestart i 2020, legg stor vekt på dette elementet, men brukar for det meste synonymet «oppfostring». Det er naturleg at etikkundervisninga i KRLE-faget vert tildelt eit spesielt ansvar for dette elementet.

Utanom dei etiske verdiane som er lista opp i byrjinga av paragrafen, vert dei følgjande inkluderte lenger ute i formålsparagrafen: demokrati, likestilling, handle etisk, miljøbevisstheit og motarbeiding av diskriminering.

Opplæringslova § 2–4: Undervisninga i KRLE-faget

Opplæringslova har i lang tid inkludert spesifikke retningsliner *for kristendomsfaget, seinare KRL-faget og no sist KRLE.*[17] Då KRL-faget vart innført og erstatta det tradisjonelle kristendomsfaget i 1997, vart også dei fagspesifikke formuleringane om faget i opplæringslova endra. Seinare har dei vorte justerte fire gonger til, siste gongen i 2015. Den mest grunnleggande endring fekk vi i 2008. § 2–4 i grunnskulelova lyder no slik:[18]

17 Dette underpunktet (om opplæringslova § 2–4) er ei samanfatting av det eg skreiv om same paragraf i artikkelen eg publiserte i 2009.

18 Sjå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2 Lasta ned 20. januar 2019.

> *Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.*
>
> *Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.*
>
> *Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.*
>
> *Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.*

For djupare innsikt i paragrafens historie og stoff som ikkje direkte dreier seg om etiske verdiar, viser eg igjen til artikkelen min frå 2009. Eg vil no sile ut og kommentere det som har med det etiske verdigrunnlaget å gjere. *Følgjande moment bør då kommenterast:*

1. «Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.» Faget skal *orientere* om dei forskjellige religionane, sekulære livssyn og etikk. Faget skal ikkje presentere eitt livssyn som sant framfor andre. Det vert ikkje gjort unntak for etikken. Eg kjem tilbake til dette problemet nedanfor.
2. Den tidlegare målformuleringa «Undervisninga skal fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar» er stroken. Motivasjonen må vel vere at ein så langt som mogeleg vil unngå normative utsegn; det gjeld også etikken. Faget skal berre «gi kjennskap til» ulike verdiar. Ikkje eingong dei etiske verdiane skal kunne presenterast normativt. Vert det feil av lærar å «forkynne» at mobbing er urett? Eg kjem tilbake til problemet nedanfor.
3. Første setninga i fjerde formålet lyder: «Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte.» Karakteristikken «objektiv» kan vel forståast i tydinga *sakleg* – og er såleis uproblematisk. Ordet «kritisk» bør vel helst forståast som analyserande og vurderande, kort sagt forskande og dermed sanningssøkande. Slik forstått

er det uproblematisk. «Pluralistisk» kan tolkast som at ei rimeleg stor breidde av ulike religionar og livssyn bør få plass i faget utan at eitt syn vert presentert som sant. Problemet er at det ikkje vert gjort unntak for etikken. Stikkordet heng saman med det innleiande forbodet mot forkynning. Termane «kritisk» og «pluralistisk» er henta frå Europarådet sin menneskerettskommisjon.[19] Vegen frå ein omfattande pluralisme til eit relativistisk erkjenningssyn og verdisyn er ikkje lang.

4. Ein har stroke den tidlegare setninga om at lærar skal presentere kristendommen, dei ulike verdsreligionane og livssyna «ut frå deira eigenart». Den fenomenologiske tilnærminga som denne passusen framheva, lar seg vel ikkje så lett sameine med ein «kritisk og pluralistisk» presentasjon. Den blir for positiv og for lite religionskritisk.
5. Følgjande formulering i § 2–4 – og berre denne – kan reknast som normativ: «Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.» Det er god og respektfull kommunikasjon det skal dreie seg om. Men det vert vel ganske tynt dersom dette er einaste momentet faget skal kunne bidra med når det gjeld normativ etikk?
6. Tek vi formålsparagrafen for grunnutdanninga på alvor, bør etikken i KRLE-faget i alt vesentleg presenterast som *normativ*. Det blir svært spinkelt om dette berre skal gjelde spørsmålet om respektfull kommunikasjon. Etikken i KRLE bør med andre ord «*forkynnast*». Forma må vere *imperativ*. KRLE-fagstoffet utanom det etiske stoffet skal ikkje formidlast på annan måte enn orienterande. Men dette kan då ikkje gjelde etikken?

Grunnlova § 2 gjeld heile *nasjonen*. Formålsparagrafen i opplæringslova gjeld heile *grunnopplæringa*. Dei to dokumenta svarer til kvarandre som hand i hanske. § 2–4 i opplæringslova gjeld berre KRLE-faget. Dette inneber at dei to første paragrafane må reknast som meir grunnleggande og

19 Sjå https://forskning.no/religion-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2008/12/religionsskryt-til-norsk-skole Lasta ned 3. desember 2018.

dermed viktigare enn den siste når dårleg samsvar vert avdekt. Og dårleg samsvar finn vi som vist når det gjeld etikken. § 2–4 bør derfor parkerast når det gjeld tolla den speler som etisk basis for OD. Og som vi skal sjå, er det faktisk gjort.

Det mest korrekte vil vere å inkludere ei setning i § 2–4 om at etikken i KRLE-faget skal forståast som normativ i samsvar med dei grunnleggande lovdokumenta – formålsparagrafen i opplæringslova og § 2 i Grunnlova. Det bør heite at etikkundervisninga i KRLE skal bygge på og fremje kristne og humanistiske verdiar i samsvar med formålsparagrafen.

Skulen må altså – i samsvar med sitt verdigrunnlag – hevde at noko er rett og noko er gale. Den må formane elevane til å vere gode mot kvarandre, ikkje baktale og lyge, ikkje stele, ikkje mobbe, ikkje drive med seksuell trassering og respektere regelverk og overordna. I praksis vil dei fleste lærarar gripe inn mot mobbing, baktaling, nasking og mykje anna som ikkje kan aksepterast. Dei fleste som arbeider i skulen, ser behovet for tydelege etiske retningslinjer. Mange lærarar er vel knapt klar over kor mangelfull § 2–4 er i så måte. Sjølvsagt vil dei fremje dei nemnde verdiane. Men kvifor gjer då ikkje § 2–4 i opplæringslova nettopp det?

Ei tydelegare vektlegging av *opplæring* framfor *oppseding* og reservasjonen mot å framstille etikken som normativ i KRLE synest å henge saman. Danningsaspektet er klart normativt. Ein ønskjer å påverke og meiner det positivt. Og i praksis inneber skulekvardagen ein god porsjon danning, både gjennom lærars ord og gjennom det forbildet lærar i praksis er. Ikkje minst vil elevane tileigne seg haldningane i klasse- og skulemiljøet dei er ein del av. Berre heimen er viktigare i så måte. Vi treng ein debatt om problemet § 2–4 representerer.

Nytt læreplanverk – i samsvar med lovfesta verdigrunnlag?

Spørsmålet er så i kor stor grad det nye OD og resten av det nye læreplanverket samsvarer med § 2 i Grunnlova, § 1–1 i opplæringslova (formålsparagrafen) eller eventuelt § 2–4 i opplæringslova (om KRLE-faget). Vi bør då mellom anna notere oss kva for etiske verdiar vi meiner bør høyre

med til kategorien «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon» på OD sitt nivå.

Sidan § 2–4 – som vist – knapt har rom for normative etiske verdielement, og er avvisande til normativ formidling også når det gjeld etikken, er den eigentleg å rekne som irrelevant for vår problemstilling. § 2–4 er å rekne som eit problem som bør løysast heller enn som ein vegvisar for mindre grunnleggande og meir spesifikke dokument som OD og læreplanverket elles. Spørsmålet bør derfor reformulerast ein smule: I kor stor grad samsvarer OD og resten av det nye læreplanverket med § 2 i Grunnlova og § 1–1 i opplæringslova (formålsparagrafen)?

Det er meininga at dei to grunnleggande lovparagrafane skal trekkje opp rammene for forskriftene, medan forskriftene skal forklare, fortolke og utdjupe dei to lovparagrafane. Kva «den kristne og humanistiske arven vår» er for noko, seier ikkje Grunnlova noko om. Formålsparagrafen forklarer det eit stykke på veg, men dei djupaste og mest presise utleggingane av denne rammeformuleringa forventar vi å finne i OD – og kanskje i kjerneelementet etikk? Når det gjeld dei nye læreplanane (for KRLE og for Religion og etikk), må eg la desse ligge sidan det i skrivande stund berre er førsteutkast som ligg føre.

Kort historikk – frå generell del til overordna del

Først kan det vere nyttig med litt historikk der vi får med oss nokre sentrale etiske verditesar frå GD. Det er altså vedteke at GD og *Læringsplakaten* skal erstattast med ei ny og allereie godkjend forskrift som – som nemnt – har fått namnet: *Overordnet del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa* (i kortform *Overordna del* eller OD). Denne vart fastsett ved kongeleg resolusjon 1. september 2017 og skal tre i kraft i samband med neste læreplanrevisjon, som er planlagt å verte ferdig til skulestart i august 2020. Sjølv om GD snart er historie, er den viktig som tolkingsbakgrunn for den nye OD. OD har status som forskrift – liksom GD.

Det var statsråd Gudmund Hernes i kyrkje-, undervisings- og forskingsdepartementet som førde GD i pennen. GD var oppstarten på ein total planrevisjon for både grunnskulen og den vidaregåande opplæringa – heile grunnopplæringa.

For ein del år sidan begynte røyster å hevde at GD frå 1993 er mogen for revisjon, eller kanskje meir radikalt, mogen for ei total utskifting. Både § 2 i Grunnlova, formålsparagrafen for grunnopplæringa, paragrafen om KRLE-faget og sjølve fagplanen for KRLE er blitt reviderte lenge etter at GD vart skriven. Det synest å vere tid for å underkaste det over 25 år gamle dokumentet ein revisjon eller kanskje gå inn for full utskifting. På den andre sida kan det innvendast at formålsparagrafen av 2008 legg GD til grunn. Den kan tolkast som GD *i kortform*. Hernes sa det sjølv: «Den nye formålsparagrafen er jo en fortetting av Generell del, og Generell del er en fordyping av formålsparagrafen.»[20]

Det er ikkje plass til noko djupdykk i GD, men vi har allereie lagt merke til at dokumentet omtalar opplæringa som «oppfostring». Danningsaspektet (oppsedingsaspektet) er altså viktig. Og oppsedinga skal vere tufta på grunnleggjande kristne og humanistiske verdiar.[21] Det finst noko som er sant og rett. Relativismen vert avvist.[22] GD har eit markert normativt preg. Orda «må», «skal» og «bør» er brukt heile 146 gongar.

Formålsparagrafen blei, som nemnt, til på basis av GD, og er samtidig det dokumentet som OD må prøvast på. Det avdekkjer den viktige rolla GD har spelt og framleis spelar gjennom formålsparagrafen. Jamfør følgjande klipp frå innleiinga til OD: «Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf …».[23] Dette er gjenteke i ingressen til del 1 i OD, som har overskrifta «Opplæringens verdigrunnlag». På den andre sida skal dei mange læreplanane bygge på, samsvare med og tolkast i lys av OD. At § 2–4 eigentleg er å rekne som tilhøyrande denne basis når det gjeld KRLE-faget, vert ikkje nemnt i OD. Grunnlova § 2 vert heller ikkje nemnd. Det er kanskje ikkje så rart ettersom den ikkje seier noko vesentleg anna enn det som vert sagt i formålsparagrafen. Med den statusen Grunnlova har som *grunnleggande*, burde den likevel ha vore nemnt.

20 «Den generelle delens far.» Intervju med Gudmund Hernes. *Utdanning*, nr. 9/12. mai 2017, s. 17.

21 Ein reknar også *kulturarven* som verdiar det er viktig å ta vare på. Men dette ligg utanfor problemstillinga for denne artikkelen.

22 Jf. også siste avsnitt, «Det integrerte mennesket», s. 39–40.

23 OD:2.

Etisk verdigrunnlag i Overordna del – i samsvar med formålsparagrafen?

OD er inndelt i tre hovudpunkt: (1) Opplæringens verdigrunnlag, (2) Prinsipper for læring, utvikling og danning og (3) Prinsipper for skolens praksis. Det er primært første hovudpunktet som er relevant for vår problemstilling. Men det finst litt å hente også i dei to andre hovudpunkta. Eg vil først sjå litt på innleiinga til det første hovudpunktet. Dei to første av dei tre avsnitta i denne innleiinga handlar i stor grad om verdiomgrepet. Det tredje handlar om samiske kulturverdiar. Eg vil kommentere fire element i denne innleiinga – element som har relevans for forståinga av etikken i OD. Deretter går eg over til å analysere og vurdere OD i lys av dei ti etikk-elementa eg har lista opp tidligere, og som eg reknar blant dei mest relevante elementa under kategorien kristne og humanistiske verdiar.

Innleiande generelle og relevante element i OD

1. Hovudpunktet «Opplæringens verdigrunnlag» byrjar med å slå fast at «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf.»[24] Verdiomgrepet vert elles flittig brukt i OD, men utan at det vert definert. Det vert heller ikkje plassert i høve til hovudkategoriane av etiske modellar. Tradisjonelt er det vanleg å plassere det ein kan kalle «*verdietikk*», under den teleologiske etikken – altså formålsetikken.[25] Ordet «verdi» har langt på veg erstatta uttrykket «det gode»/«noko som er godt» som formålsetikkens generelle uttrykk for dei gode formåla ein ønskjer å realisere gjennom denne typen etikk. Ordet «formålsparagraf» peikar i seg sjølv i retning av ein teleologisk etikk. Det er også formålsetisk tenkt når det heiter at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn.»[26] Kva som er «elevens beste», må så definerast. Samstundes går det tydeleg fram av eksempla på sentrale etiske element i

24 OD:5.
25 Jf. avsnittet om verdiomgrepet over.
26 Sjå OD:5.

formålsparagrafen at det dreier seg om meir enn formålsetikk.[27] Vi finn både dygdsetiske (for eksempel nestekjærleik) og deontologiske element (for eksempel åndsfridom) inkluderte i verdiomgrepet. Dermed inkluderer det alle dei tre tradisjonelle etiske teoriane, sjølv om den formålsetiske tenkinga synest å dominere. Som før nemnt er kristen og humanistisk etikk ikkje primært teleologisk, men meir deontologisk etikk, (plikt- og rettigheitsetikk) og dygdsetikk.

2. Det neste som bør kommenterast, er at OD burde ha skilt tydelegare mellom etiske verdiar og kulturelle verdiar (for eksempel samiske verdiar). Kulturelle verdiar er meir eller mindre kontekstbestemte og ikkje i seg sjølve etiske eller uetiske, sjølv om det sjølvsagt finst kulturelement som inkluderer komponentar av uetisk art sett frå ein kristen og humanistisk ståstad. Når det gjeld etiske verdiar, derimot, vil ein på kristent og humanistisk hald rekne slike som generelle – gjeldande for alle menneske som «felles verdier». For eksempel vil ein rekne menneskerettane som «universelle» i den tyding at dei *bør* gjelde universelt – noko dei i praksis ikkje gjer. Det er, som nemnt, slett ikkje semje om at menneskerettane kan reknast som er universelle. Kulturelle verdiar kan sjølvsagt endrast utan at det skaper etiske problem. Eit visst kulturelt mangfald vil mange normalt føretrekkje. Men nettopp derfor er det viktig å kunne skilje mellom kulturelle og etiske verdiar. Når det er snakk om verdiar som «samler Norge som samfunn»,[28] må det primært vere meint etiske verdiar. Press i retning av allmenn samling om majoritetens kulturelle verdiar kan lett bli opplevd diskriminerande for minoritetsgrupper. Elles kunne ein gjerne ha vist til § 2 i Grunnlova og kommentert at det også der dreier seg om etiske verdiar. Det er etiske verdiar det er tenkt på når OD nemner verdiane som er «grunnmuren i skolens virksomhet»[29], og verdiane som er «grunnlaget

27 Sjå formålsparagrafens liste over eksempel på kristne og humanistiske verdiar: respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet.

28 OD:5.

29 OD:5, andre avsnitt.

for vårt demokrati.»[30] Når det er snakk om samiske verdiar, er det derimot kulturelle det er snakk om.

3. Det vert sagt i OD om dei generelle etiske verdiane («De felles verdiene …») at «De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene.»[31] Dei to setningane er nesten direkte sitert frå formålsparagrafen og blei kommenterte under gjennomgangen av denne. Kort sagt: At dei kristne og humanistiske etiske verdiane kjem til uttrykk i andre religionar og livssyn, er berre delvis tilfelle – og i varierande grad i ulike kulturar. Det er for eksempel eit klart mindretal av religionane som opererer med eit likeverdig og ukrenkeleg menneskeverd for alle menneske. Det er heller ikkje korrekt at dei kristne og humanistiske verdiane er forankra i menneskerettane. Det er det motsette som er tilfellet. Menneskerettane er forankra i dei kristne og humanistiske verdiane, men utan at dette vert eksplisitt uttrykt i menneskerettsdokumenta. Dei er heller ikkje heilhjarta omfamna av andre religionar og livssyn – som for eksempel tradisjonell hinduisme, klassisk islam eller kommunismen. Dei muslimske landa tilhøyrande The Organisation of Islamic Cooperation (OIC) har derfor laga si eiga menneskerettserklæring – den såkalla Kairo-erklæringa om menneskerettane i islam. Den vart utforma i Kairo og signert av dei 57 islamske medlemslanda i OIC i 1990.[32]
4. Det er eit faktum at skulen til tider vil vere ein arena for verdikonfliktar. Når så skjer, må dei leiande vite å skilje mellom kva ein er forplikta på ut frå formålsparagrafen og OD, og kva ein bør gje rom for ut frå trusfridommen og åndsfridommen generelt. I eit demokrati er det viktig at elevane lærer å tolerere usemje.

30 OD:5, første avsnitt.

31 OD:5, første avsnitt. Jf. gjennomgangen av formålsparagrafen.

32 Sjå http://www.icla.up.ac.za/images/un/use-of-force/intergovernmental-organisations/oic/THE%20CAIRO%20DECLARATION%20ON%20HUMAN%20RIGHTS%20IN%20ISLAM.pdf Sjå også https://en.wikipedia.org/wiki/Cairo_Declaration_on_Human_Rights_in_Islam Lasta ned 24. april 2019.

1 Det unike menneskeverdet – likeverd og likestilling

OD karakteriserer menneskeverdet som grunnleggande, unikt og ukrenkeleg.[33] Det er såleis ein overordna verdi som dei andre verdiane i skulen og samfunnet må baserast på. «Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.»[34] Respekten for menneskeverdet er derfor nemnt først blant dei grunnleggande etiske verdiane som er lista opp i formålsparagrafen. Kvart einskilt menneske er ekstraordinært verdifullt, heilt uavhengig av dei kvalitetane vi og andre veg og verdset oss etter.

I OD vert likeverd og likestilling understreka som to sider ved det unike menneskeverdet.[35] Mangfaldet rokkar ikkje ved likeverdet. Ulikskapar må anerkjennast og verdsetjast. Dette gjeld både personlege og kulturelle variablar. Når det gjeld etikken, er det mindre rom for sprik. Ein demonstrerer likeverd ved at ein viser «omsorg, ser den enkelte» og kjempar mot diskriminering, heiter det i OD.[36] Men dette fell vel heller inn under nestekjærleiken, den fremste av dygdene i formålsparagrafen?

OD framhevar – liksom formålsparagrafen – at menneskeverdet er *forankra* i menneskerettane.[37] Det stemmer nok ikkje, som kommentert ovanfor i gjennomgangen av formålsparagrafen. Menneskerettane grunngjev ingenting. Og dette er eit medvite val frå FN si side. Kvar er så menneskeverdet forankra? Korleis grunngjev vi det? Stortinget har valt å grunngje menneskeverdet og dei andre etiske verdiane dei har inkludert i formålsparagrafen, ved å vise til «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon», som det heiter i formålsparagrafen, og ved å vise til Grunnlova, § 2: «Verdigrunnlaget skal framleis vere den kristne og humanistiske arven vår.» I teologien vil ein grunngje det unike menneskeverdet med dette at alle menneske er skapte i Guds bilde. Livssynshumanismen grunngjev same syn med forståinga av mennesket som åndsvesen.[38] Men Stortinget har unnlate å uttale seg så spesifikt.

33 OD:5, 1.1.
34 OD:5.
35 OD:5.
36 OD:5.
37 OD:5.
38 Jf. Aadnanes 1992:139.

OD seier pussig nok også det motsette av det eg nettopp har sitert og vurdert, nemleg at «Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet.»[39] Dette er lettare å akseptere ettersom den grunnleggande artikkel 1 i *FNs verdserklæring om menneskerettar* handlar om at alle er fødde med «same menneskeverd».[40] Artikkelen kan tolkast som ei basisutsegn (eit aksiom) som resten av erklæringa skal tuftast på.

FNs verdserklæring om menneskerettar opererer, som sagt, ikkje med klare grunngjevingar for rettane den proklamerer. Men den vert ofte vist til som ei grunngjeving i seg sjølv – slik som i OD. Det same gjeld i endå større grad dei bindande menneskerettskonvensjonane. Menneskerettane krev altså allmenn aksept, men utan å grunngje kravet, og utan å få det oppfylt. Dei statane som har skrive under på menneskerettserklæringa, det gjeld medlemsstatane i FN, er fri til å grunngje den som dei vil. Ein har altså greidd å semjast om erklæringa i teorien, men i langt mindre grad i praksis, og utan å forsøke å grunngje den.

Det er utvilsamt eit problem at menneskerettstenkinga er prega av vestlege, kristne og humanistiske kontekster der ein opererer med etikken som allment gjeldande, og avviser ein partikularistisk etikk.[41] Når OD hevdar at menneskerettane «bygger på universelle verdier som gjelder for alle …» er dette, som alt nemnt, i beste fall upresist.[42] Menneskerettane er korkje verdsvidt aksepterte eller verdsvidt praktiserte – trass i namnet «FNs verdserklæring om menneskerettar».

Sjølv om menneskeverdet er overordna alle andre verdiar, er det mange som vil modifisere det. Arbeid for eit fullstendig menneskeverd møter motstand frå spesielt to kantar: frå dei som ikkje vil tilskrive fosteret fullt menneskeverd, og frå dei som arbeider for eutanasi. OD nemner ikkje desse problema. Respekt for det unike menneskeverdet er den saka skulen meir enn noka sak er forplikta til å innprente elevane.

---

39 OD:5, femte avsnitt.

40 Sjå https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter Lasta ned 24. april 2019.

41 I komiteen som utforma erklæringa sat det rett nok representantar frå alle verdsdelane – ni i talet. Samtidig var dei prega av vestleg etisk tenking. Det vi kallar Vesten, utgjorde fleirtalet med fem representantar.

42 OD:5, femte avsnitt.

Ved slutten av punkt 1.1 i OD vert fire konkrete etiske element frå formålsparagrafen nemnde, og berre nemnde – i denne rekkjefølgja: tilgivelse, nestekjærlighet, solidaritet og åndsfridom. Det siste, åndsfridommen, vert spesifisert til tanke-, trus- og ytringsfridom. Elles vert ingenting sagt om desse elementa. Dei bør likevel kommenterast. Men først tek eg for meg naturvernsaka før eg kjem tilbake til dei gjenståande verdieksempla i formålsparagrafen pluss nokre fleire sentrale verdiar som OD dessverre har utelate.

2 Vern om skaparverket

Saka har fått eit eige punkt på nesten ei halv side i OD. Oppsummerande heiter det: «Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.»[43] Det heiter vidare at vi har «ansvar for å forvalte den [naturen] på ein forsvarlig måte». Teologisk sagt gav Gud menneska råderett over jorda og alt som lever (jf. 1 Mos 1:28). Dette innebar at han også gav dei i oppdrag å «dyrke og passe» det skapte (jf. 1 Mos 2:15). I ei av forbønene i gudstenesta til Den norske kyrkja ber ein i samsvar med dette oppdraget: «Hjelp oss å dele jorda sine rikdommar rett og forvalte dei til di ære og til gagn for komande slekter». Det er viktig å ta vare på naturen, og forvalte den slik at både vi og dei som kjem etter oss, får nytte og glede av den. Dette er ikkje minst viktig å understreke i vår tid då vi står i fare for å øydelegge det naturlege livsgrunnlaget vårt. Ein kan tenkje nytteetisk: Vi greier oss ikkje utan ein frisk natur: som kan vere ei kjelde til «nytte, glede, helse og læring».[44]

3 Verdifullt er alt som har til formål å fremje det som er rett og godt

Dette punktet er ikkje nemnt i formålsparagrafen. Men det heiter i OD at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn.»[45] Alt som fremjar eit godt og meiningsfylt liv for ein sjølv og for andre, er verdifullt og rett – så lenge det ikkje kjem i strid med lovverket vårt. Dei fleste små vala i dei tallause valsituasjonane vi møter i kvardagen, må

43 OD:8, pkt. 1.5.
44 OD:8.
45 OD:5.

avgjerast formålsetisk. Den formålsetiske måten å resonnere på vil alltid vere avhengig av klare plikts- og rettigheitsetiske målestokkar for kva som kan reknast som det rette og gode («elevens beste»). Når OD nemner «etisk bevissthet» som eit etisk verdielement, gjeld det ikkje minst evna til å gjere gjennomtenkte etiske val i dei mange formålsetiske vala kvardagen byr på. «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre …»[46] Det dreier seg om etisk dømmekraft. OD er prega av formålsetikk. Faren er at normgrunnlaget – pliktene og dygdene – blir uklare.

4 Åndsfridommen – og tilhøyrande fridommar

Åndsfridommen er eit deontologisk etisk element. I *FNs verdserklæring om menneskerettar* er åndsfridommen uttrykt i to artiklar – artikkel 18 om samvets- og trusfridommen og artikkel 19 om meinings- og ytringsfridommen. OD spesifiserer «åndsfridommen» i formålsparagrafen til å gjelde tanke-, trus-, og ytringsfridom og dekkjer dermed artiklane 18 og 19.[47]

I tillegg kunne OD gjerne ha nemnt fridommen til å samlast for ulike formål – som for eksempel å samlast til religiøse eller politiske møte, og danne organisasjonar for ulike formål. I verdserklæringa om menneskerettane er denne retten handsama i artikkel 20.

I artikkel 18 er det utlagt kva trusfridom inneber meir konkret: Det må vere lov å skifte tru, og det må vere tillate å forkynne og formidle det ein trur, til andre.

Trusfridommen og ytringsfridommen vert rekna som to av dei mest sentrale menneskerettane. og dei viktigaste uttrykka for åndsfridom. Grundtvig formulerte det slik i ein salme: «Tvang til tro er dårers tale». Så må det samstundes tolererast at alle har del i same retten til trusfridom. OD kunne gjerne ha sagt meir om desse menneskerettane.

5 To sentrale pliktetiske testprinsipp – den gylne regelen og nestekjærleiksbodet

Så må det nemnast eit par heilt sentrale etiske prinsipp som underleg nok er utelatne i OD. Det første er det sentrale *pliktetiske* rettsprinsippet som

46 Sjå OD:8, pkt. 1.5.
47 Sjå OD:6.

vi gjerne omtalar som «den gylne regelen» eller «gjensidigheitsprinsippet». Vi finn det i Bergpreika: «Alt de vil at andre skal gjera mot dykk, skal de òg gjera mot dei.» (Matt 7:12). Regelen finst i mange religionar og kulturar – normalt i negative utgåver, som denne: «Det du ikkje vil at andre skal gjere mot deg, skal du ikkje gjere mot dei.» Den vert også framheva av sekulære livssyn som livssynshumanismen, i Norge representert ved Human-Etisk Forbund. Filosofen Immanuel Kant formulerte regelen slik: «Du skal handle slik at du kan ville at maksimen for handlinga di skal bli gjort til lov for alle menneske.»[48] Nestekjærleiksbodet seier stort sett det same på ein litt annan måte. Det kjende bodet lyder: «Du skal elska nesten din som deg sjølv» (Matt 22:39).

Prinsippet er eigentleg *autonomt* ettersom det er dei etisk handlande sine eigne preferansar og vurderingar som bestemmer kva som er godt og dermed kva dei skal gjere mot dei andre. Det er ikkje dermed sagt at den som er blitt utsett for gjerningar som gjerningsmannen autonomt vurderer som gode gjerningar, vurderer gjerningane som like gode som det gjerningsmannen gjer. Vi legg elles merke til at i Bergpreika finn vi regelen i den positive utgåva – som ein regel for kva vi *aktivt* bør gjere. Den negative utgåva er meir utbreidd.

6 Lov og rett, bod og forbod – dei ti boda

Norges lover skal fremje rettferda ved gode lover, stanse uretten så godt som mogeleg, og straffe den når den finn stad. Det dreier seg om kristent og humanistisk forankra forståing av lov og rett, bod og forbod. Jamfør § 2 i Grunnlova. Grunnmønsteret for lovgjevinga i den vestlege verda var den gamle romarretten og den endå eldre Moselova. Kjernen i Moselova finn vi i dei ti boda (2 Mos 20:1–19) og det doble kjærleiksbodet (5 Mos 6:5 og 3 Mos 19:18). Dei boda som gjeld tilhøvet til medmenneska (andre tavla og andre kjærleiksbodet), talar nokså rett inn i skulekvardagen. Hovudsaka i 4. bodet: Vi skal respektere dei overordna; i 5. bodet: Vi skal ikkje mobbe og plage nokon; i 6. bodet: ikkje drive seksuell trakassering; i 7. bodet: ikkje stele; i 8. bodet: ikkje lyge og baktale; i 9. og 10. bodet: ikkje trå etter noko som høyrer andre til. Dette bør vere sentrale bod som

48 Skirbekk og Gilje 2007:308–309.

opplæringa bør ha som målsetjing å innprente barna og ungdommen. Det er påfallande at desse boda ikkje vert nemnde i OD.

7 Nestekjærleiken – og andre sentrale haldningar

Snakkar vi om dygda kjærleik til forskjell frå nestekjærleiksbodet, er vi over i dygdsetikken, også kalla haldningsetikken. Vi har attpåtil å gjere med den mest sentrale dygda i kristen etikk – og dermed i det kristne og humanistiske verdigrunnlaget som grunnopplæringa skal bygge på. På sekulært hald føretrekkjer nok mange ordet «solidaritet», og meiner langt på veg det same. Begge omgrepa har fått plass i formålsparagrafen si liste over etiske verdiar.

Av andre meir eller mindre samanfallande omgrep kan vi nemne godleik, vennlegheit, velvilje, miskunn, gåvmilde, gjestfriheit, tolmod, mildskap, audmjukskap, rettferd, toleranse, høflegheit, takksemd, måtehald, sjølvdisiplin. Desse dygdene kan forståast som ulike kvalitetar ved kjærleiksomgrepet. I dygdskatalogane i Det nye testamentet er alle desse dygdene nemnde.

I si mest radikale utgåve inkluderer kjærleiken også dei som opptrer som *fiendar* mot oss: «Elsk fiendane dykkar, velsign dei som forbannar dykk, gjer vel mot dei som hatar dykk, og be for dei som mishandlar dykk og forfølgjer dykk». (Matt 5:44). Sterkaste teksta om kjærleiken finn vi i 1 Kor 13. Der heiter det mellom anna:

> Kjærleiken er tolmodig, kjærleiken er velvillig, misunner ikkje, skryter ikkje, er ikkje hovmodig. Kjærleiken krenkjer ikkje, søkjer ikkje sitt eige, er ikkje oppfarande, gøymer ikkje på det vonde. Han gleder seg ikkje ved urett, men gleder seg ved sanninga. Alt held han ut, alt trur han, alt vonar han, alt toler han.» (1 Kor 13:4–7).

Uansett kva vi måtte etablere og organisere av omsorgsordningar, vil det alltid vere bruk for den omsorga og varmen som berre eit personleg engasjement prega av kjærleik kan yte.

OD kunne med fordel ha inkludert fleire gode haldningar enn dei få som er nemnde som eksempel i formålsparagrafen. Er ikkje dygdsetikken populær nok? Vektlegging av dygder/gode haldningar har nær samanheng med saka danning. Saka er tona ned i OD samanlikna med

GD. Samstundes er saka meir inne i OD enn i gjeldande KRLE-læreplan, der den er så å seie fråverande.[49] I formålsparagrafen er den nemnt, men opplæring er det primære.

8 Sannferdigheit, truverdigheit og trufastheit – det grunnleggande ærlegdomskravet

Den neste dygda eg vil framheve, er respekten for sanninga – *ærlegdomskravet*. I ti-bods-lova lyder det i det åttande bodet: «Du skal ikkje vitna falskt mot nesten din» (2 Mos 20:16). Bodet set søkelyset på den mest sentrale sida ved det å lyge: å tale usant eller vitne falskt om medmenneska. Endå så sentralt ærlegdomskravet er i kristen og humanistisk tradisjon, er det ikkje nemnt i OD, bortsett frå at eitt av aspekta ved ærlegdomskravet er inkludert i omgrepet *kritisk tenking* – sanningssøkande tenking.[50]

Den sannferdige blir rekna som truverdig. Dygda truskap, eller trufastheit, høyrer til her og kan reknast blant dei sentrale etiske «verdiane» samfunnet vårt skal vere tufta på. Truskap hos eine parten i ein relasjon vekkjer *tillit* hos den andre. Dygda truskap er ikkje minst knytt til ekteskapet og til den livslange truskapen ektefellar lovar kvarandre i ekteskapsinngåinga. Ingen av desse dygdene er nemnde i OD – sjølv om det dreier seg om sentrale dygder i kristen og humanistisk arv og tradisjon.

9 Tilgje og be om tilgjeving

Å ville tilgje menneske som har gjort oss vondt, er ei sentral dygd i kristendommen. Den femte bøna i Fadervår lyder: «tilgjev oss vår skuld, slik vi òg tilgjev våre skuldnarar.» (Matt 5:12). Vi treng alle tilgjeving. Og vi bør tilgje. Utan vilje til å tilgje kan vi ikkje sjølve forvente å bli tilgjevne. Å tilgje inneber i alvorlege saker – klare lovbrot – at ein lar domstolar overta å felle ein rettferdig dom. I siste instans vil den kristne overlate

49 Dette omgrepet er sterkt inne i GD, men referert til med ordet «oppfostring». Oppfostring synest å dekkje både danning og opplæring. I OD dreier det seg primært om opplæring, medan danning vert nemnt nokre få gonger som ei nedtona sak, men som ei sak ein likevel ikkje bør gløyme. Jf. innleiinga til hovudpunkt 2 i OD, side 10. Det etiske aspektet ved danning er likevel svakt framme til forskjell frå det vi kan kalle kulturell danning.

50 Sjå OD:7, pkt. 1.3.

til Gud å felle ein rettferdig dom. Omgrepet tilgjeving er teke med i lista over etiske verdielement i formålsparagrafen. Det er elles ikkje nemnt i OD.

10 Demokratiet – eit verdielement som er gjeve stor tyngde

Demokratiet er framheva både i § 2 i Grunnlova, i formålsparagrafen og i OD. Underpunkt 1.6, «Demokrati og medvirkning», er tildelt over ei halv side i OD.[51] Elles er demokratiomgrepet tildelt nesten ei halv side under 2.5.2 med overskrifta «Demokrati og medborgerskap».[52] Omgrepet er nemnt heile 29 gonger i OD. Ikkje noko verdiomgrep får større plass.

Demokratiet vert forstått som ei frukt av vår kristne og humanistiske verdigrunnlag: «Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati.»[53] «Verdiene [dei etiske] er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og møte med en ukjent framtid.»[54] Det heiter vidare at «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform.»[55] Til det vi kan rekne som demokratiske verdiar, er nemnt: «gjensidig respekt, toleranse,[56] den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg.»[57] Retten til møte- og organisasjonsfridom (FNs verdserklæringa om menneskerettar, artikkel 20) høyrer også med her, men vert først nemnt under 2.5.2.[58] Elles bør det leggast til at eit godt fungerande demokrati føreset både forståinga av menneskeverdet som unikt og åndsfridommen som ein tydeleg respektert menneskerett.

Det heiter så at «Demokratiske verdier må fremmes som motvekt mot fordommer og diskriminering.»[59] Dette er spesielt viktig når det gjeld majoritetens forhold til mindretalsgrupper som for eksempel urfolk.

---

51 Sjå OD:8–9.
52 Sjå OD:13–14.
53 OD:6, pkt. 1.2.
54 OD:5, første avsnitt.
55 OD:8.
56 Dette er einaste gongen ordet «toleranse» er brukt i OD. Toleranse er svært viktig å kunne utvise i møte med etniske og religiøse minoritetar.
57 OD:8–9.
58 OD:13.
59 OD:9.

Demokratiet må ikkje ende i fleirtalsdiktatur. Demokrati bør innøvast gjennom praksis i skulen.[60] Det er i skulen vi meir enn nokon annan stad har høve til å formidle vidare dei etiske verdiane til nye generasjonar.

Desse ti presenterte verdiane vert av mange innan den kristne og humanistiske verditradisjonen rekna som dei viktigaste.

Kjerneelementet «etisk refleksjon» – på linje med overordna lovverk?

Det er som nemnt utarbeidd 4–6 såkalla *kjerneelement* for kvart fag i grunnopplæringa. Desse er felles for alle årstrinn i faget. For KRLE-faget og faget Religion og etikk er det utarbeidd fem felles kjerneelement. Desse vart fastsette av Kunnskapsdepartementet 26. juni 2018. Berre det siste dreier seg om etikk. Dette har overskrifta «Etisk refleksjon» og lyder slik:

> Elevene skal kunne identifisere etiske dilemma og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innleving og ulike etiske modeller og begreper. Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet. Filosofiske tenkemåter gir elevene redskaper til å analysere argumentasjon og påstander.

1. «Elevane skal kunne identifisere etiske dilemma, og drøfte moralske spørsmål …» Kva inneber dette? Det finst mange etiske dilemma – grensetilfelle der det kan vere vanskeleg å bedømme kva som er rett. Slike treng grundig drøfting. Men treng alle etiske spørsmål vere gjenstand for drøfting og diskusjon? Kva med den andre tavla til dei ti boda? Kva med den gylne regelen? Kva med sanningsbodet? Kva med respekt for lovverket? Eksempla dreier seg primært om plikt- og dygdsetikk basert på «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon». I hovudsak er dei sentrale boda, forboda og dygdene innan kristen og humanistisk etikk rimeleg klare og tydelege. Behovet til elevane er ikkje først og fremst å lære å finne løysingar på etiske grensetilfelle, men heller å lære kva boda klart

60 OD:9,14.

og direkte krev av oss. Vi blir aldri ferdige med å lære oss å *leve* slik boda og dygdene seier er rett og godt. Høflegheit, takksemd og sjølvdisiplin er haldningar barna treng tid til å øve inn. Det dreier seg om danning.

2. Identifiseringa og drøftinga av etiske problem skal eleven kunne utføre «… ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innleving og ulike etiske modeller og begreper.» Siste setninga i kjerneelementet legg til: «Filosofiske tenkemåter gir elevene redskaper til å analysere argumentasjon og påstander.» Kva for «filosofiske tenkjemåtar» det kan dreie seg om, er ikkje nemnt. Det må vel ikkje minst dreie seg om dei etiske modellane – nemnde i første setninga i kjerneelementet («ulike etiske modeller og begreper»)? Skal siste setninga i kjerneelementet såleis presisere at «ulike etiske modeller og begreper» det vil moralfilosofien bidra med? Vi legg elles merke til at verdigrunnlaget for grunnopplæringa – «grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon» – ikkje blir nemnt. Det blir heller ikkje formålsparagrafens sju eksempel på sentrale verdiar innan den kristne og humanistiske tradisjonen. Det er trekløveret (1) eigen erfaringsbakgrunn, (2) evne til innleving og (3) dei etiske modellane – utan definert normgrunnlag – som dominerer. Resultatet må bli ein subjektiv, sprikande og formal etikk utan normative føringar.
3. Elevane si identifisering og drøftinga av etiske problem skal hjelpe dei til å «… håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet.» Det er ikkje småtteri. Elevane skal lære å handtere konfliktar i det globale samfunnet. Og det skal dei greie utan handfaste normer å gå utifrå. Kan vi ikkje heller seie at vi ikkje skal lyge, stele, trakassere nokon seksuelt eller mobbe medelevar rett og slett fordi det er i strid med «grunnleggande verdiar i vår kristne og humanistiske arv og tradisjon»? Korleis skal ein relatere seg til lovverket som lovlydige borgarar når etiske verdiar og normer er noko ein sjølv utformar gjennom eigen etiske refleksjon utan ein normativ basis? Det er eit ope spørsmål om elevane skal lærast opp til å respektere lovverket vårt.

Kjerneelementet «etisk refleksjon» synest å vere vanskeleg å sameine med formålsparagrafen. Medan formålsparagrafen er rimeleg tydeleg om etisk basis, finst det ingen referansar til ein slik basis eller etisk normativitet i det heile teke i kjerneelementet «etisk refleksjon».

Konklusjonar

La meg først repetere problemstillinga: Korleis samsvarer OD med dei tre nemnde lovparagrafane – opplæringslova § 1–1 og § 2–4, og § 2 i Grunnlova – når det gjeld dei etiske verdiane? Og på den andre sida: Korleis samsvarer OD med det etiske kjerneelementet? Grunnlova § 2 seier ikkje noko som ikkje står i formålsparagrafen, men den gjev formålsparagrafen større tyngde.

1. Etiske verdiar i OD – pluss og manglar i lys av formålsparagrafen: Det som føreskriftet OD uttrykkjer om etiske verdiar, svarer godt til det vi finn i § 2 i Grunnlova og § 1–1 i opplæringslova (formålsparagrafen). OD legg seg tett opp til formålsparagrafen. Men OD seier heller ikkje så mykje meir om spesifikke etiske verdiar enn det formålsparagrafen uttrykkjer. Både formålsparagrafen og OD ber preg av GD.

   Då eg undersøkte korleis eksempla på grunnverdiar er utdjupa, fann eg at nestekjærleik, åndsfridom, solidaritet og tilgjeving berre er refererte til utan nærare kommentarar. Det er påfallande kor liten plass det er gjeve til sentrale pliktetiske og dygdsetiske bod og haldningar.

   Vidare spurde eg kva for konkrete etiske element vi bør rekne med at det kristne og humanistiske verdigrunnlaget dekkjer. Eg fann det rimeleg å operere med i alle fall ti element. Desse har eg så vurdert OD utifrå. Dei elementa eg har funne presenterte i OD, i samsvar med formålsparagrafen og utdjupande i høve til denne, er følgjande: menneskeverdet; vern om skaparverket; demokratiet. Dei tre neste er berre så vidt nemnde, knapt meir enn i formålsparagrafen: åndsfridom; nestekjærleik; tilgjeving. Dei siste er ikkje nemnde i OD, men burde vere det ettersom dei høyrer til formålsparagrafens «grunnleggjande verdiar». Desse er nestekjærleiksbodet og den

tilsvarande gylne regelen; den andre lovtavla; sannferdigheit, truskap og tilhøyrande dygder.

Det er heller det som manglar, enn det som står skrive, som er problematisk med OD vurdert i forhold til formålsparagrafen. Kva med haldningsetikken? Mange vil reagere på at dygder og danning er så pass sterkt nedtona til fordel for formålsetikken. Vi kan omtale det som den formålsetiske vendinga. Kjerneelementet «etisk refleksjon» peikar også i formålsetisk retning. Det er ikkje opplagt kva som er rett og gale, eller sagt på ein annan måte: Kva som bidreg best til at formålet blir realisert. Men utan å antyde noko om kva for verdiar ein vil legge til grunn – noko eit kvart formålsetisk resonnement er avhengig av – vert etikken ganske flytande.

Når det heiter at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn», er det formålsetisk tenkt.[61] Men å skulle spekulere og filosofere seg fram til kva som er elevens beste, vil ofte vere ei krevjande sak. I alle fall dersom ein skal «identifisere etiske dilemma og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innleving og ulike etiske modeller og begreper», som det heiter i kjerneelementet «etisk refleksjon».

2. Er det plass for normativ og dermed «forkynnende» undervisning i etikken i KRLE?

   Ifølgje formålsparagrafen og OD må etikken i grunnopplæringa presenterast som *normativ.* Men det blir tynt om normativitet berre skal tillatast for kravet om respektfull kommunikasjon, som er det inntrykket § 2–4 gjev.[62] Elles blir det, som nemnt, presisert i denne paragrafen at det ikkje må forkynnast i KRLE. Og det vert ikkje gjort unntak for etikken. Men etikken i KRLE må nettopp *forkynnast* fordi formålsparagrafen og OD krev det. KRLE-fagstoffet utanom det etiske skal rett nok ikkje formidlast på annan måte enn orienterande. Men det gjeld ikkje etikken.

   Blant formuleringane om KRLE-faget i § 2–4 i opplæringslova bør det derfor inkluderast ei målformulering om etikkens

61 Sjå OD:5.
62 Jf. § 2–4 i opplæringslova.

normativitet i samsvar med dei meir grunnleggande lovdokumenta og føreskrifta OD. Ønskjer vi eit konsistent lovverk og regelverk, bør det heite at etikkundervisninga i KRLE skal bygge på og fremje kristne og humanistiske verdiar.

I grunnopplæringa må ein formane elevane til å vere gode mot kvarandre, ikkje snakke usant eller baktale nokon, ikkje naske, ikkje mobbe nokon, ikkje trakassere nokon på nettet, men i staden snakke godt om kvarandre, vere snar å dele gode, hjelpe dei som treng det, forsvare dei som blir mobba eller seksuelt trakasserte. Dei fleste som arbeider i skulen, ser behovet for tydelege etiske retningslinjer – plikter og rettigheiter. Mange veit vel knapt kor mangelfull opplæringslova § 2–4 er i så måte. Vi treng ein debatt kring dette problemet.

Ser vi på kjerneelementet «Etisk refleksjon», oppdagar vi at også dette er fritt for normative formuleringar. Når det gjeld KRLE-faget sin komande læreplan, som skal vere klar i 2020, signaliserer første høyringsutkastet same kurs med omsyn til etikkens plass i faget.

Når det gjeld det etisk verdigrunnlag for samfunnet og grunnopplæringa, er det temmeleg openbert at dei dokumenta eg no har analysert, representerer tydelege spenningar. Formålsparagrafen, GD og OD legg opp til at «*opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon*». Samtidig er denne basisen, som vi har sett, utelukka i § 2–4 i opplæringslova. Den er heller ikkje inkludert i det etiske kjerneelementet i den nye læreplanen for KRLE-faget.

Det ser altså ut til å sprike kraftig mellom dei dokumenta som gjeld alle faga i *heile* grunnopplæringa, og dei som gjeld spesifikt for KRLE-faget, når det gjeld etikkens normativitet. Kva kan grunnen vere til at normative etiske element er nærast ekskluderte frå KRLE-dokumenta? Det er vel truleg at dommen som faget fekk imot seg ved Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg i 2005, er årsaka. Fagplanen av 1997 var i strid med Den europeiske menneskerettskonvensjonen, lydde dommen. Det var også den førre formålsparagrafen. Det var KRL-faget som fekk søkelyset på seg, medan GD og no også OD saman med den nye formålsparagrafen

frå 2008 har slept unna søkelyset frå Strasbourg, mykje truleg fordi dei gjeld heile grunnopplæringa og har unngått søkelyset retta spesifikt mot KRLE.

Korleis bør lærarane takle denne spenninga? Så lenge dei to grunnleggande lovdokumenta saman med OD slår fast at samfunnet og skulen skal bygge på «*grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon*», må § 2–4 og kjerneelementet «etisk refleksjon» i KRLE-læreplanen reknast som problematiske med omsyn til det dei kommuniserer med omsyn til etisk basis. Dei må begge supplerast med tankar frå dei to meir grunnleggande lovdokumenta. Følgjande setning i § 2–4 vart sletta ved revisjonen i 2008 og må takast inn igjen og gjerast endå tydelegare normativ dersom læreplanverket skal kunne framstå som konsistent. Setninga lydde: «*Undervisninga i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap skal fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar.*»[63] Noko liknande bør inn i kjerneelementet og i den komande læreplanen for KRLE-2020. I staden for den strokne setninga i § 2–4 kom følgjande inn: «*Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.*»[64] Utan unntak for etikken. Dermed var konflikten eit faktum.

Litteratur

Asheim, Ivar 2005. *Verdirealisering: Til det gode? Studier i verdietikk*. Oslo: Unipub forlag.

Breidlid, Halldis 2017. «Ny formålsparagraf for skolen (2008): kontinuitet eller brudd?» Geir Winje (red.). *Grunnleggende felles verdier?*: 30–31. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bygstad, Arne 2007. «Om verdisynet i Generell del av læreplanen». Ola Hoff Kaldestad mfl. (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*: 185–202. Bergen: Fagbokforlaget.

The Cairo Declaration on Human Rights in Islam: Henta frå: http://www.icla.up.ac.za/images/un/use-of-force/intergovernmental-organisations/oic/THE%20CAIRO%20DECLARATION-%20ON%20HUMAN%20RIGHTS%20IN%20ISLAM.pdf Lasta ned 24. april 2019.

63 https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-17-106

64 https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-27-70

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Henta frå: https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter Lasta ned 24. april 2019.

Hovdelien, Olav 2012. «Verdivalg for den multikulturelle skolen». *Religion og livssyn* 24/2: 79–80.

Klausen, Arne Martin 1992. *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Gyldendal.

Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring, generell del. Oslo: Utdanningsdirektoratet 1993.

Prinsipp for opplæringa. Sjå https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinspipper_lk06_nn.pdf Lasta ned 12. januar 2019.

Redse, Arne 2009. «Etisk basis for allmennopplæringa – refleksjonar frå ein tradisjonsfundert ståstad». Birger Løvlie, Ralph Meier og Arne Redse (red). *Danning, identitet og dialog: Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes*: 139–158. Trondheim: Tapir forlag.

Sagdahl, Mathias. «verdi» (16.10.2018). *Store Norske Leksikon*. Henta frå: https://snl.no/verdi

Skirbekk, Gunnar og Nils Gilje 2007. *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget. «Den generelle delens far.» Intervju med Gudmund Hernes 2017. *Utdanning* 9/12:17.

Winje, Geir (red.) 2017. *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aadnanes, Per Magne 1992. *Livssyn.* Oslo: Tano.

ARTIKKEL 4

"Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn": en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling

Eva Mila Lindhardt og Olav Christian Ruus
Høgskolen på Vestlandet

Abstrakt: Artikkelen handler om hva norske lærerstudenter i KRLE tenker om kjønn og likestilling. Metoden for datainnsamling er en 5-trinns prosess som inkluderer refleksjon og samtale om egne erfaringer i forhold til kjønn og likestilling. Det undersøkes om studentene gjennom å følge denne prosessen ble mer bevisste på tematikken. Analysen er basert på opptak fra studentsamtaler samt studentenes egne individuelle notater. Materialet drøftes i lys av teori knyttet til kjønn, likestilling og identitet.

Søkeord: Lærerstudenter, KRLE, kjønn, likestilling, intervensjonsstudie

Innledning

Kjønn og likestilling står sentralt i skolens arbeid, og det tematiseres både i kunnskapsløftets generelle del og i flere fagplaner.[1] Samtidig ser en klare tendenser til at spørsmål om kjønn og likestilling ikke lenger er aktuelt. Dette samsvarer med våre egne erfaringer av at kjønn og likestilling

1 Norge Kunnskapsdepartementet, & Norge Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet. Se f.eks. den generelle delen av læreplanen, læreplandel for samfunnsfag og KRLE.

Sitering av dette kapitlet: Lindhardt, E. M. og Ruus, O. C. (2019). "Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn": en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 95–115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch4

synes å være noe lærerstudenter mener en er «ferdig med». En slik antakelse finner bl.a. støtte i rapporten som Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) publiserte i 2010 med den talende tittelen: *«Likestilling er jo ikke lenger det helt store …»: Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010*. Grunnlaget for rapporten var data fra et spørreskjema til skoleledere og skoleeiere som ble besvart elektronisk, samt kvalitative intervjuer med 18 lærere og 39 elever ved fire forskjellige skoler. Et hovedfunn i rapporten var at skolene ikke arbeider etter en klar målsetting om likestilling, og at det i liten grad foregår en debatt om dette som nedfelles i mål og planer. Årsaken er ikke at dette anses som lite viktig, men heller at det anses som mindre relevant ved at likestilling i Norge ses på som en selvfølge, noe en ikke lenger trenger å diskutere.[2] Samtidig er kjønn og likestilling også nært knyttet til hverdagens erfaringer og oppvekst, noe som kan prege holdninger og identitetsforståelse for både elever og lærere.

Vi ønsket å se nærmere på hvordan lærerstudenter i dag oppfatter tema likestilling og kjønn med utgangspunkt i egne erfaringer og oppvekst. Vi ønsket også å undersøke om en nyutviklet metode kan bidra til at lærerstudenter får en kritisk refleksjon og konstruktiv dialog omkring problemstillinger knyttet til kjønn og likestilling i skole og samfunn.

Innholdet i dette kapittelet er derfor todimensjonalt både ved at vi ønsket å kartlegge studentenes refleksjoner omkring kjønn og likestilling, samtidig som vi ønsket å prøve en nyutviklet metode. Kartleggingen av studentenes refleksjoner bygger på en kvalitativ undersøkelse med en narrativ tilnærming gjort blant lærerstudenter i KRLE for å undersøke hvordan de konstruerer, tolker og uttrykker erfaringer om kjønn og likestilling formet gjennom oppvekst, venner og skole.

Kapitlet tar utgangspunkt i en intervensjonsstudie der lærerstudentene samtaler om kjønn og likestilling med basis i egne erfaringer. Studentene drøftet disse erfaringene med hverandre for å få en økt bevissthet om hvordan disse erfaringene kan forstås og tolkes. I kapittelet legges bestemte oppfatninger av kjønn, likestilling og identitet til grunn for analysen av studentenes utsagn. Metoden vi brukte til å samle inn data blant

2 Støren mfl. 2010:14.

studentene, beskrives i avsnittet «Metode», som etterfølges av en drøfting av funn i lys av teorier knyttet til kjønn, likestilling og identitet.

Likestilling og det norske samfunn

Offisielt har Norge siden 1978 hatt en likestillingslov som alle lærere er underlagt. Likestillingsloven ble første gang endret i 2013.[3] Denne endringen var hovedsakelig knyttet til arbeidet med å sikre et mer generelt vern mot diskriminering i norsk rett. Den 1. januar 2018 ble likestillingsloven opphevet og erstattet av likestillings- og diskrimineringsloven, som dels bygget på likestillingsloven og dels på tre andre lover mot diskriminering. Nå ble alle disse samlet til én lov der det både er tale om at det er noe som skal fremmes (likestilling), og noe som skal hindres (diskriminering). Loven gjelder på alle områder i samfunnet, og de unntak som man tidligere kunne finne i forhold til for eksempel familieliv eller interne forhold i trossamfunn, er fjernet.[4] Samtidig er loven tydelig knyttet til individet, og det betyr at loven skal hindre diskriminering på bakgrunn av kjønn, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, alder og «andre vesentlige forhold ved en person».[5] Det betyr at mens likestilling i likestillingsloven av 1978 var fokusert omkring å fremme kvinners likestilling i samfunnet, er det i loven fra 2018 en annen fortolkning av likestilling. Ifølge professor i rettsvitenskap, Ingunn Ikdahl, skal likestilling forstås bredt og omfatter likeverd, like muligheter og like rettigheter. I tillegg forutsetter likestilling tilgjengelighet og tilrettelegging.[6]

Sammenlignet med en rekke andre land, og ut fra en noe forenklet fremstilling, så kan en hevde at Norge uten tvil har kommet langt når det gjelder likestilling. Tidligere barne-, likestillings- og inkluderingsminister Solveig Horne summerte opp Norges status i likestillingsspørsmålet for CEDAW (Committee on the Elimination of Discrimination against Women) i Genève høsten 2017, der hun fremhevet at Norge har kommet

3 Ikdahl 2018b.
4 Ikdahl 2018a.
5 Lovdata, LOV-2017-06-16-51.
6 Ikdahl 2018a.

langt i disse spørsmål, og er rangert nest høyest av 144 land i Global Gender Gap Index, ett nivå opp siden 2016. Ministeren fremhevet at i Norge i dag så deltar kvinner i arbeidsstyrken nesten i samme omfang som menn, og at menn og kvinner deler omsorgsansvar.[7] Kvinner og menn har samme formelle rettigheter (bortsett fra rettigheter knyttet til foreldrepermisjon), og det finnes velferdsordninger som støtter opp om disse formelle rettighetene. Menn og kvinner deltar felles i arbeids- og samfunnsliv, og innen familieliv ser en at menn og kvinner i stor grad deler på omsorgsoppgavene.[8] Dette bildet bør imidlertid nyanseres. Kvalitativ forskning på småbarnsforeldre viser at det er en dimensjon som kanskje ikke har vært viet nok oppmerksomhet. Det handler ifølge Smeby og Brandt om «det tredje skiftet».[9] De undersøker hvem som har det organisatoriske ansvaret og som sørger for å bringe det første skiftet (jobb) og det andre skiftet (oppgavene i hjemmet) i balanse med hverandre.[10] Med andre ord er det snakk om hvem som har ansvar for planlegging og organisering, samt bevisstheten og blikket for hva som må gjøres i hjemmet. I likhet med forskere som Aarseth peker de på at det ofte er kvinnene som har ansvar for dette.[11]

I løpet av de siste 50 årene har den sterke økningen av kvinner i høyere utdanning og økt sysselsetting for kvinner bidratt til store endringer i det norske samfunn.[12] Samtidig med denne positive utviklingen ser en også at mange unge velger tradisjonelt i arbeidsmarkedet der en velger utdanning etter kjønn, noe som igjen fører til et kjønnsdelt arbeids- og næringsliv. I 2017 kom en rapport som undersøkte kjønnssegregering og mobilitet i det norske arbeidsmarked gjennom de siste tyve årene. Her pekes det blant annet på at når det gjelder høyere utdanning velger flere kvinner utdanninger som tradisjonelt har vært mannsdominerte, og at kvinner og menn med høyere utdanning blir stadig likere i sine yrkesvalg. Samtidig er det slik at de med lavere utdanning fortsatt velger

7 CEDAW 2017.
8 Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2015:7–8.
9 Smeby & Brandth 2013.
10 Smeby & Brandth 2013:4.
11 Aarseth:2011.
12 Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2015:7–8, Kitterød & Rønsen 2012: 186.

svært kjønnstradisjonelt.[13] Høyere utdanning ser derfor ut til å bidra til en bedre kjønnsbalanse i arbeidsmarkedet. Når det gjelder familiære valg, ses fortsatt i dag et kjønnstradisjonelt mønster. Flere kvinner enn menn har deltidsarbeid, og kvinner tilbringer mest tid sammen med barna, og menn tar hovedsakelig kun ut fedrekvoten som sin del av foreldrepermisjonen.[14] Bildet av likestilling er dermed sammensatt. På det formelle nivå kan man hevde at likestilling eksisterer i stor grad i samfunnet samtidig som det er områder, som for eksempel arbeidsmarkedet, hvor Norge har en vei å gå i forhold til andre vesteuropeiske land. Samtidig hevder Gullestad (2002) at likestilling for mange er et kjernesymbol og en del av det norske moderniseringsprosjektet.[15] Likestilling kan derved få status som noe som underbygger et «vi» (den gode nordmannen med de riktige verdiene) mot et «dem» – de andre som ikke er som oss. En forenklet fremstilling av likestilling som et «realisert prosjekt» og «noe som en er ferdig med» kan bidra til å overdrive hvor langt kjønnslikestillingen har kommet i det norske samfunn. Av den grunn er det interessant å se på likestillingens plass i skolen.

Likestillingens plass i skolen

Likestilling har lenge hatt en sentral plass i grunnskolens læreplaner. Læreplanene M74 og M87[16] gjenspeilte disse årtiers bevisste holdning og politiske arbeid for likestilling i samfunnet og bar samtidig preg av samtidens feministiske og politiske analyser.[17] Viktige virkemidler for likestilling var utdannelse og yrkesvalg, og skolens oppgave var å oppmuntre elever til å ta yrkesvalg slik at de kunne få økonomisk selvstendighet som igjen skulle bidra til økt likestilling mellom kjønnene.[18] I L97 var likestilling fremdeles viktig, men en finner en fokusforskyving med innføringen av begrepet

13 Østbakken, Reisel, Schøne, Barth & Hardoy 2017: 10.

14 Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011:10, Kitterød & Rønsen 2012.

15 Gullestad 2002: 32.

16 *Mønsterplan for grunnskolen: M 87* (Nynorsk [utg.]. ed.). 1987. Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Norge Kirke- og undervisningsdepartementet 1974. *Mønsterplan for grunnskolen: Nynorsk* (Nynorsk [utg.]. [Ny utg.]. ed.). Oslo: Aschehoug.

17 Røthing 2011:69.

18 Røthing 2004:363.

likeverd som erstatter begrepet likestilling.[19] Dermed kom en dreining fra en forståelse der det handlet om likestilling mellom kjønnene til at det dreide seg om en mer generell forståelse av mellommenneskelig likeverd.[20] Røthing (2011) viser til at innføringen av begrepet likeverd i daværende læreplan nærmest kan gi et inntrykk av at likestilling er en fellesverdi som er eksisterende i samfunnet. Skolen trenger derfor ikke lenger å fokusere på likestilling, men kun skape en oppslutning om denne eksisterende verdien.[21] Dette kom tydelig frem i Kunnskapsløftet (2006), der ordet likestilling kun forekom to ganger, én forekomst i emneområdet samfunnsfag, der det i formålsbeskrivelsen for faget het at faget skal: «medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling …». I tillegg er det et kompetansemål i KRLE-faget, der elevene skal kunne drøfte spørsmål knyttet til likeverd og likestilling blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder.[22] Røthing (2004) hevder at denne fokusforskyvningen mot likeverd indikerer en forståelse av at likestilling er en realitet, noe som gjenspeiler en tanke om at det politiske prosjektet om likestilling i stor grad forstås som oppnådd.[23] Dermed kan spørsmålet om likestilling nærmest bli oppfattet som en foreldet problemstilling som er utgått på dato. Dette støtter opp om, som vi tidligere har sett, Gullestad (2002) sin forståelse av likestilling som et kjernesymbol for mange og som noe en egentlig er «ferdig med». Vi skal senere undersøke om lærerstudenter har den samme forståelsen.

Metode

Vi skal i det følgende i korte trekk beskrive metoden. Metoden ble utviklet i forbindelse med en intervensjonsstudie som ble gjort i samarbeid med en lærerutdanning i Sør-Afrika. Vi gjennomførte parallelle samtaler omkring

19 Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet & Nasjonalt læremiddelsenter 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

20 Røthing 2011:69.

21 Røthing 2011:70.

22 Norge Kunnskapsdepartementet & Norge Utdanningsdirektoratet 2006 "Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

23 Røthing 2004:363.

kjønn og likestilling som en del av en komparativ studie mellom norske og sørafrikanske lærerstudenter.[24] Dette kapittelet tar utgangspunkt i den norske delen av datamaterialet, og ble gjennomført med andreårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen med KRLE som valgfag. Utvalget var tilfeldig. Om lag 35 studenter var invitert til å delta i prosjektet. Seks kvinner og tre menn meldte seg til å delta. Det er ikke mulig på bakgrunn av en kvalitativ småskalastudie som denne å konkludere noe som er generaliserbart, samtidig som studiet av enkeltmenneskers erfaringer vil kunne være relevant og bidra med ny forståelse. Inneværende studie inneholder som nevnt i innledningen to perspektiver. Det ene er knyttet til innholdet i det informantene sier om kjønn og likestilling, mens det andre er knyttet til selve metoden (se nedenfor). Vi ønsket å undersøke om den valgte metode til å hente frem kunnskap fra informantene, i seg selv kunne være et nyttig redskap i forhold til å artikulere, være i dialog og reflektere over problemstillinger knyttet til kjønn og likestilling. Det ble gjort opptak av samtalene som deretter ble transkribert[25] og analysert. Studentene som deltok, ble anonymisert ved at de ble gitt fiktive navn.

Metoden som ble benyttet i intervensjonsstudiet, ble utarbeidet av professor Janet Jarvis, University of KwaZulu-Natal, som hadde ansvar for den parallelle undersøkelsen i Sør-Afrika. Modellen nedenfor beskriver prosessen som ble gjennomført der studentene ble ført gjennom fem ulike nivåer eller steg.[26] Metoden som ble valgt, har sitt utgangspunkt i *Narrative Inquiry,* hvor studiet av erfaringer som fortelling er en viktig del av prosess og metode.[27] Denne metodiske innfallsvinkel er viktig i og med at nettopp ulike erfaringer i form av narrativer fra egen oppvekst ble lagt til grunn for samtalene på nivå tre og fire omkring likestilling og kjønn. Dette ga en mulighet til å få frem flere narrativer som representerte ulike forståelser av kjønn, og mulige bakgrunner og forklaringer for disse. Samtidig fremheves det av Jarvis m.fl. at *Narrative Inquiry* kan avdekke at forståelse av kjønn er mangesidig, sosialt konstruert og kan re-fortolkes.[28]

24 For mer informasjon se Jarvis mfl. 2018.
25 Alle sitater er omskrevet til bokmål samt at ullfullstendige muntlige uttrykksformer er redigert uten at meningsinnholdet er endret.
26 For videre utdyping av metode se Jarvis mfl. 2018:7ff.
27 Clandinin 2007.
28 Jarvis mfl. 2018:6.

Metoden tar utgangspunkt i at studentene reflekterer over egne forestillinger, lytter aktivt til andres synspunkt og endelig i fellesskap hjelper hverandre med å skape nye forståelser om kjønn og likestilling basert på hverandres narrativer. Modellen kalles «empatisk-reflekterende dialogisk re-fortelling».

Modell **Empatisk-reflekterende-dialogisk re-fortelling**			
Nivå	**Prosess**	**Refleksjonsgruppe**	**Resultat**
1	Indre dialog	Individuell refleksjon	Tenke igjennom egne tanker om livssyn samt erfaringer og holdninger om kjønn
2	Produksjon av egen skriftlig fortelling	Individuell refleksjon	Produksjon av egen fortelling om kjønn basert på egne erfaringer
3	Egen fortelling deles i en felles samtale	Ekstern gruppe mannlige og kvinnelige studenter delt etter kjønn der egen fortelling, perspektiver, erfaringer og kjønnsoppfatning deles	Produksjon av en felles fortelling i gruppe
4	Felles fortelling deles i en felles samtale	Ekstern gruppe mannlige og kvinnelige lærerstudenter sammen, og i en prosess deles fortellinger perspektiver og erfaringer	Produksjon av en felles fortelling i gruppe
5	Gruppefortelling med ny endret forståelse	Ekstern gruppe mannlige og kvinnelige lærerstudenter sammen i en prosess	Produksjon av re-fortelling for endring av forståelse

Prosessen gjennom de fem nivåene ble gjennomført i en sammenhengende sesjon i løpet av én dag.

På nivå 1 og 2 ble studentene bedt om å reflektere omkring deres egen oppvekst gjennom følgende spørsmål:

> Tenk tilbake på din egen barndom: Erfarte du spesielle privilegier, ansvarsområder eller plikter som gutt/jente? Ble du noen gang forhindret fra å gjøre noe basert på om du var gutt/jente?

På nivå 1 hadde deltakerne individuelle refleksjoner omkring egne holdninger og erfaringer. Dette dannet grunnlag for neste nivå 2, der en skulle skriftliggjøre disse refleksjonene med sin «egen fortelling». Valget

med skriftliggjøring av denne fortellingen var ut fra en forståelse av at prosessen skaper en viss pause der en må tenke over sin egen posisjon og holdninger i forhold til kjønnsrelaterte problemstillinger, samtidig som også skriveprosessen var bevisstgjørende omkring disse spørsmålene.

På nivå 3 skulle informantene i kjønnsdelte grupper samtale og dele de individuelle refleksjonene som de hadde gjort. En sentral metodisk del på nivå 3 er at samtalen skjer i kjønnsdelte grupper. Undersøkelsen ble som nevnt gjennomført parallelt i Sør-Afrika, hvor spesielt de sørafrikanske kvinnelige lærerstudentene, som alle kom fra en bakgrunn med en patriarkalsk kultur, hadde et behov for «a safe space» hvor en kunne ha en fri, trygg og åpen samtale om bekymringer, behov og forventninger samt om det å være kvinne i en patriarkalsk kultur. Hva så med de norske studentene? Vi var av den oppfatning at behovet for «a safe space» ikke var til stede i samme grad når det gjaldt de norske studentene. Ut fra at refleksjonene på nivå 1 og 2 var individuelle, mente vi likevel det kunne være interessant om de første samtalene omkring spørsmålene om kjønn og likestilling var kjønnsdelt. Vi ønsket å se om en slik kjønnsdelt samtale kunne tilføre undersøkelsen funn omkring kollektiv kjønnsidentitet. På nivå 3 skulle den kjønnsdelte samtalen sammenfatte erfaringer, beskrive opplevelser og meninger som informantene hadde om kjønn og likestilling. Gruppene ble bedt om å sammenfatte narrativer ut fra følgende overskrifter og stikkord:

- Erfaringer med kjønnsrolle i lek og oppvekst
- Kjønnsbaserte ansvarsområder
- Kjønnsbaserte privilegier
- Forventninger til dere som gutter/jenter i familie, samfunn og som fremtidig lærer i skolen

På nivå 4 ble mennene og kvinnene satt sammen i én felles gruppe og utvekslet erfaringene som var diskutert i de kjønnsdelte gruppene. Vi som forskere var til stede og tilrettela samtalen ved kort innledningsvis å tydeliggjøre fokusområdene, mens den videre samtalen studentene seg imellom foregikk uten noen kommentarer eller merknader fra vår side.

På nivå 5 fortsatte samtalen, hvor vi som forskere spilte en mer aktiv rolle med å stille oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Målet med denne siste samtalen var å samtale om hvordan egen forforståelse og holdninger til kjønn kan være med og påvirke undervisningen om kjønnsrelaterte spørsmål i klasserommet. Et hovedanliggende i dette siste nivået var re-fortolkning. Tanken er at fellessamtalen kan være med på å forandre holdninger ved at den kan bidra til å «forhandle forankrede posisjoner», dvs. skape et mulighetsrom for endringer av oppfatninger og forventninger i relasjon til likestilling og kjønn.[29]

I tillegg til metoden som ble brukt for utviklingen av datamaterialet, er den videre analysen basert på en abduktiv metode.[30] Det vil si at det transkriberte materialet samt studentenes individuelle nedskrevne fortellinger ble undersøkt for ulike mønstre med utgangspunkt i etablert teori om selve metoden, samtidig som disse analysene danner grunnlag for drøfting av datamaterialet i lys av teoretiske perspektiver.[31] Datamaterialet ble først gjennomgått for å få et overblikk og inntrykk. Siden gikk vi fra helhet til del og del til helhet mange ganger og så etter likheter og forskjeller og prøvde å finne et mønster. Det er gjort en temasentrert analyse hvor det er valgt ut de tre temaene likestilling, kjønn og identitet. Det betyr at de temaene som studentene ble spurt om, har vært en ledesnor gjennom analysearbeidet.

Presentasjon og drøfting av funn

Lærerstudentenes forståelse av likestilling

Funnene i undersøkelsen vår støttet at det var en felles forståelse blant studentene om at likestilling er en norsk kollektiv identitet og fellesverdi. Deltakerne deler en forståelse om menneskerettighetenes sterke posisjon i Norge, og de har en klar bevissthet om den sterke posisjonen likestilling har i det norske samfunnet.

Det er interessant å merke seg at studentene har en slik forståelse av likestilling som noe «typisk norsk», som en felles norsk kjerneverdi. Dette

29 Jamfør Jarvis mfl. 2018:6.
30 Thagaard 2013.
31 Jarvis mfl. 2018.

samsvarer med at likestilling forstås som en del av en samfunnsmessig kollektiv identitet, samtidig som studentenes oppfatning gjenspeiler mye av det samme som i skolens læreplaner. Det vil si en forståelse av likestilling som et oppnådd prosjekt. En av de kvinnelige studentene uttrykker dette på følgende måte:

> Og når jeg skal undervise om likestilling, så tenker jeg at samfunnet vil påvirke like mye som eget livssyn. Her i Norge er vi veldig for likestilling ved at det ikke skal være forskjell mellom mann og kvinne. Hadde vi reist til et land hvor det ikke var likestilling og det ikke var snakk om likestilling, så ville man kanskje blitt påvirka av det selv om man har med seg verdiene herfra. Det er nødvendigvis ikke bare religiøs tro som vil påvirke hvordan man underviser om likestilling, men også opplevelser.

Sitatet kan jamføres til Gullestad sin beskrivelse av likestilling mellom kjønnene som kjernesymbol og verdi i det norske moderniseringsprosjektet.[32] Røthing diskuterer dette perspektivet og viser til egne undersøkelser som viser at til tross for et noe sammensatt bilde er «norsk kjønnslikestilling» en etablert diskurs og en lett tilgjengelig forståelsesmåte.[33] Det kan synes som om en konsekvens av en slik forståelse er at det ikke lenger er nødvendig å fokusere på likestilling som en spesifikk nødvendig verdi, eller som noe man må arbeide for, nettopp fordi likestillingsprosjektet er gjennomført.[34]

Det kan se ut som om kritikken mot et slikt unyansert og ensidig bilde av likestilling som et oppnådd politisk prosjekt i Norge er blitt fanget opp i gjeldende reviderte versjon av Kunnskapsløftet ved at begrepet likestilling igjen fremheves i planene. I planen til samfunnsfag for 7. årstrinn så går det av kompetansemålene frem at elevene skal kunne «beskrive utviklinga i levekåra for kvinner og menn og fremveksten av likestilling i Noreg», samt at på videregående trinn skal elevene kunne «drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad».[35] Vi

32 Gullestad 2002:32.
33 Røthing 2011:74.
34 Røthing 2011:70.
35 Norge Kunnskapsdepartementet & Norge Utdanningsdirektoratet 2006 "Læreplanverket for Kunnskapsløftet" (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

ser her at planen fanger opp kritikken mot det ensidige bildet av likestilling som et oppnådd politisk prosjekt.

En annen utfordring med en forståelse av likestilling som et oppnådd prosjekt er at likestilling primært defineres som et problem utenfor Norges grenser. Studentene bekreftet denne forståelsen, og plasserte spørsmålet om eksisterende ulikhet mellom kjønnene enten som et anliggende i fortiden eller som et problem som kommer til syne i andre kulturer enn den norske. En av de kvinnelige studentene uttrykker dette på følgende måte:

> Generelt i Norge så er det jo likestilling, mens kanskje likestillingsspørsmålet er veldig mye større i andre land hvor det er veldig stor forskjell mellom hva slags arbeid kvinner og menn kan ta. I Norge har vi kvinnelig statsminister, vi har mange kvinnelige statsråder og det er mange kvinner som er sjefer i store selskap. Hvis jeg har lyst til å bli sjef så kan jeg bli det. Jeg opplever ikke at det i Norge er en begrensning for hva du kan bli.

Den norske «etablerte likestilling» brukes som en definisjon på «det norske». En mangel på likestilling anses primært som et utenlandsk problem, og mangel på likestilling blir dermed en markør på det «ikke-norske» som en kontrast til hva som defineres som «det norske». Det er også interessant å merke seg at studentene deler en slik oppfatning. Dette til tross for en oppvekst hvor et tradisjonelt kjønnsrollemønster gjorde seg gjeldende. En av de mannlige studentene gir uttrykk for at de kan ha hatt holdninger som reflekterer et slikt tradisjonelt kjønnsrollemønster:

> … så kan det gjerne ha vært sånn at jeg har tenkt litt det at jenter skal være damer – skal være hjemme og ta vare på huset og unger, mens menn de skal liksom være i arbeid.

Når samtalen så vinkles inn mot likestilling i det norske samfunnet, oppsummerer samme student holdninger om et slikt tradisjonelt kjønnsrollemønster på følgende måte:

> … det bryter jo egentlig med det samfunnet en har i dag. Før var det jo slik at det var kjønnsfordeling. Jeg tenker at i Norge i dag så er det i hvert fall slik at det ikke er normalt i det hele tatt at det skal være slik.

Til tross for en oppvekst med et tradisjonelt kjønnsrollemønster ses her en positiv innstilling til likestilling. Likestilling anses som en vesentlig verdi for de mannlige studentene, og man kan spørre seg om dette kan ses i sammenheng med det synspunktet en finner hos Øia, hvor skole og høyere utdanning er en vesentlig faktor i danningen av denne type holdninger til likestilling.[36]

Det er klare utfordringer med en forståelse av likestilling som et fullført norsk prosjekt i lys av skolens viktige oppgave om inkludering uavhengig av kjønn, kulturell bakgrunn eller religion. Hvis lærere ikke er bevisste på potensielle kjønnsforskjeller og på hvordan kjønn kan konstrueres i ulike sammenhenger, kan det være at de heller ikke er godt nok utrustet å håndtere spørsmål om kjønnsforskjell i klasserommene. Spørsmål om kjønnsdiskriminering og seksuell trakassering som eksisterer i det norske samfunnet kan bli oversett. Det samme gjelder kjønnede forventninger som lærere kanskje ikke er bevisste på, noe vi skal se nærmere på nedenfor.

Kjønn og identitet

På engelsk gjør man språklig et skille mellom gender og sex, hvor gender viser til det sosiale eller kulturelle kjønnet, mens sex viser til det biologiske kjønnet – at vi er født med ulike kjønn rent kroppslig. På norsk har man ikke samme skille, men det går likevel an å gjøre et skille mellom det biologiske kjønn og det sosiale eller kulturelle kjønn. Men en slik deling er også en forenkling, fordi det biologiske kjønn ofte brukes til å forklare sosiale og kulturelle praksiser, uttrykk, holdninger osv. Det biologiske kjønn viser til biologiske forskjeller mellom kvinner og menn, både når det gjelder kropp og hjerne, og disse forskjellene brukes da til å for eksempel forklare menns og kvinners atferd. Kjønnet blir essensialistisk forstått og blir dermed noe vi har, men også noe vi er. Uttrykket sosialt kjønn er en måte å få frem at omgivelsene viser oss hvem og hvordan man skal være som mann og kvinne. Mennesker blir med andre ord oppdratt til en bestemt kjønnsidentitet avhengig av hvilken kultur de lever i. Noen

36 Øia 2011:154.

vil hevde at spørsmålet om biologi har spilt en for stor rolle, mens andre vil påpeke at innen kjønnsforskningen i dag har den biologiske, den samfunnsvitenskapelige og den humanistiske forskningen på kjønn nærmet seg hverandre.[37] Kjønn og identitet kan også henge nøye sammen, og kjønnsidentitet viser til hvilket kjønn man opplever at man hører til, noe som i dag kanskje er mindre selvsagt enn tidligere. I tillegg kan kjønnsidentitet knyttes til hvilke former for maskulinitet eller femininitet man identifiserer seg med i ulike situasjoner. Feministiske pyskoanalytikere som for eksempel Chorodow påpeker at kjønn alltid vil være en kulturell, men også en personlig konstruksjon.[38] Det betyr at en kjønnsidentitet ikke bare formes eller opprettholdes av den enkeltes handlingsmønstre, men at det også er tale om at den enkelte skaper seg egne forestillinger om seg selv som et kjønnet vesen. Disse forestillingene er individualiserte, samtidig som de oppstår i et samspill med omgivelsene. Det kjønnede subjekt ses derfor i utgangspunktet ikke som noe bestemt, men internaliseres i hver enkelt.[39]

Lærerstudenters forståelse av kjønn

Ser man på studentenes oppfatning av kjønn, gis det ikke umiddelbart et entydig bilde. Likevel er det noen momenter som går igjen, og den kjønnsdelte samtalen på nivå 3 avdekket interessante og viktige forskjeller. I samtalene omkring erfaringer om oppvekst, privilegier og ansvar var det tydelig forskjell mellom kjønnene, ikke minst i språkbruken. Mennene brukte ordet kjønn 43 ganger, mens kvinnene bare brukte det 16 ganger. Men måten man brukte ordene på var veldig forskjellig. I mennenes bruk av ordet kjønn inngikk også ord som hunkjønn, kjønnsrollelek, kjønnsroller, kjønnssystem og kjønnsnøytral (om Norge som land). Det interessante i måten mennene brukte ordet kjønn på, er at de stort sett plasserte det utenfor seg selv, som noe som ikke angikk dem som individer. De var innom tema som sexisme og kjønnsskifte. De snakket om menn som kan være utsatt i omsorgsyrker fordi de kan

37 Lorentzen & Mühleisen 2006.
38 Nielsen 2006.
39 Nielsen 2006:164.

bli anklaget for seksuelle overgrep. De snakket også en del om de som velger muligheten for å skifte kjønn. En av mennene knyttet egne erfaringer med klær til noen refleksjoner om at menn ikke har så stort slingringsmonn når det gjelder valg av klær. Et annet markant funn er at mennene bare nevner ordet likestilling én gang, og da heller ikke i en sammenheng som angår dem selv. Kvinnene brukte ordet kjønn på en annen måte. De brukte som nevnt ordet færre ganger, men stort sett ble ordet kjønn knyttet til egne erfaringer, og de brukte uttrykk som «mitt kjønn», «kjønnet mitt», «eget kjønn» eller «jeg merket spesielt forskjell på kjønn når …». De hadde en klar felles opplevelse omkring kjønnsdeling ved at det i deres barndom eksisterte en «jentesfære» og en «guttesfære», der jentene i ulike aktiviteter beveget seg inn i guttesfæren og tok del i guttenes verden. Mennene på sin side definerte ikke dette i samme grad – de var «bare gutter». Kvinnene brukte også ordet likestilling mye oftere (10 ganger), og i deres samtale ble begrepet igjen knyttet til personlige erfaringer eller personlige meninger. Her følger studentene et mønster som man innen kjønnsforskningen har vært opptatt av siden 1970-tallet, og som man fortsatt kan se innen diskusjoner om religion og kjønn: Det er kvinner og kvinners rolle og biologiske kjønn som først og fremst diskuteres. Menn og menns roller har ikke samme umiddelbare fokus.[40] Allerede i 1949 påpekte den franske forfatteren og filosofen Simone de Beauvoir i boka *Det annet kjønn* hvordan mannen ble oppfattet som normen (det normale, det transendente, fri fra bestemte roller), mens kvinnen ble oppfattet som avviket fra normen (det immanente, naturbundne, knyttet til bestemte roller).[41]

Hos de Beauvoir var det også kvinners kjønn og rolle som ble diskutert. Hos studenter nesten 70 år senere ses altså samme tendens, kvinners rolle er i fokus mens menn ikke diskuterer sin egen rolle i lys av kjønn. Derimot gir de uttrykk for at de ikke har trengt å tenke over det. En av de mannlige studentene sier følgende som svar på et spørsmål om kjønnsbaserte privilegier:

40 Se for eksempel Sky 2007.
41 de Beauvoir i norsk oversettelse 2000.

> Kanskje grunnen til at jeg ikke har tenkt over det er et privilegium i seg selv. Det at jeg har vokst opp som gutt og egentlig ikke har tenkt noe særlig over det, er et privilegium. Jeg har ikke lagt merke til alle ulempene som kommer da, ved for det første ikke å identifisere meg selv som gutt, noe som skaper et problem i seg selv, og kanskje det at jeg ikke har vært jente, gjør at det har vært en del ting som jeg bare har sluppet fordi jeg har hatt det kjønnet som jeg har. Det at jeg ikke har lagt merke til noe – det er et privilegium på en måte.

Denne studenten hadde ikke gjort seg tanker over kjønnsbaserte privilegier i barndommen før han deltok i vår undersøkelse, men ser gjennom denne prosessen at han faktisk ikke har vært nødt til å tenke over sitt kjønn. Han ser at det er mye han har sluppet fordi han har et bestemt kjønn, og at han ikke har lagt merke til om han har hatt spesielle privilegier. Til slutt inntar han et metaperspektiv hvor han ser at det at han har sluppet å tenke over om han har hatt spesielle privilegier eller ikke, kan være et privilegium i seg selv. Her er vi ved noe av kjernen i den feministiske kritikken som er en arv fra de Beauvoir: Menn er normen, så de trenger ikke kjempe for privilegier. Kvinner er avvikere fra normen og blir derfor av samfunnet rundt hele tiden gjort oppmerksom på sin rolle som «det annet kjønn». En annen mannlig student svarer følgende på samme spørsmål:

> Som du sier så har jeg heller ikke tenkt over det, det at jeg er gutt i den leken. Når jeg har vært med på en lek så er jeg jo bare meg. Så det er jo litt i ettertid at jeg har tenkt på det. Det er jo en veldig positiv ting å kunne si om barndommen at du ikke har tenkt over hvem som er hva, eller at det har vært bestemt hvem som er hva.

Mens de mannlige studentene ikke reflekterer over deres kjønnsprivilegier eller kjønn, de er bare «seg selv», så har de kvinnelige studentene en mer tydelig oppfattelse av at kjønn har spilt en sentral rolle i deres oppvekst. Det betyr ikke nødvendigvis at kvinnene i dette materialet har en opplevelse av at oppfatninger av kjønn er problematiske, men at de reflekterer rundt tema på en måte som viser at de er bevisste deres kjønn. Samtidig som de utfordrer de mannlige studentene til å reflektere mer over det med kjønnsbaserte privilegier og ansvarsområder. En kvinnelig student sier følgende i fellessamtalen:

> Jeg har et spørsmål til dere gutter: For det virker på dere tre som om dere syns at det ikke var noen særlig stor forskjell, mens alle jentene her sitter og sier at vi synes at det har vært forskjell, hva synes dere om det?

Her ses et eksempel på at selve metoden «empatisk-reflekterende-dialogisk re-fortelling», som blant annet innebar at studentene på nivå 3 var atskilte, kan ha bidratt til at enkeltpersoner kan snakke på vegne av fellesskapet. Problemstillinger omkring kjønn er komplekse, men det ser ut til at den kjønnsdelte samtalen var med på å avdekke noe av denne kompleksiteten. Samtidig fikk studentene anledning til å få frem felles erfaringer. Behovet for «a safe space» var ikke så tydelig, men behovet for «et rom for bevisstgjøring og avdekking av eksisterende kjønnsforskjeller» var tydeligere.

I tillegg ble det tydelig at studentene ved å lytte til hverandre ble oppmerksomme på noen mønstre som gikk igjen, som for eksempel at alle kvinnene hadde en opplevelse av at det har vært forskjell på kjønnene når det kom til ansvarsområder i hjemmet. På samme måten som studenten ovenfor snakket på vegne av seg selv og de andre, fikk hun et tilsvar fra en mannlig student som også svarte på vegne av de andre mannlige studentene:

> Veldig godt poeng, (…) og som jeg forstod det på oss, så har ikke kjønn vært så veldig gjeldende, stemmer det? At det har vært mer at vi har fått ansvar basert på oss som mennesker, har vært vår opplevelse av det, at det ikke nødvendigvis har vært noe vi måtte gjøre fordi vi har vært gutter, men mere noe vi har vært nødt til å gjøre fordi det måtte bli gjort, oppsummerer det greit? (de to andre guttene samtykker)

På dette området er det også mulig at selve prosessen har hjulpet studenter til å reflektere over at kjønn fortsatt er en viktig faktor i erfaringer knyttet til privilegier og ansvarsområder. Sett utenfra er det viktig at disse erfaringene artikuleres fordi de kan få betydning for de holdninger til kjønn og likestilling som studentene vil ta med seg inn i fremtidig undervisning. Hvis man for eksempel aldri har tenkt over om ens eget kjønn har hatt betydning i oppveksten, kan det være vanskelig å se hvordan den kan ha betydning for andre. Kjønn er, som vist gjennom ovennevnte sitater, fortsatt noe som har betydning i forhold til studentenes

opplevelse av privilegier og ansvarsområder. En kvinnelig student skal få avslutte dette avsnittet om kjønn:

> Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn, men når jeg har hørt litt på andre sine meninger og slik, så er det liksom slik at jeg har tenkt litt mer på det, at det faktisk kanskje er litt forskjell ut fra hvor man er fra, hvordan man har blitt oppdratt og slike ting. Jeg har fått en litt større forståelse.

Lærerstudentenes re-fortelling og styrker og svakheter ved metoden

Prosessen gjennom de ulike nivåene så ut til å øke studentenes forståelse av likestilling og kjønn. Nivå 1 og 2 med indre dialog, individuell refleksjon og produksjon av egen fortelling avdekket hvordan holdninger kan preges ut fra erfaringer fra egen oppvekst. Deling av egen og felles fortelling synes å bidra til å styrke deltakernes selvrefleksjon. De nedskrevne fortellingene og den muntlige erfaringsutvekslingen fra oppvekst og skoletid, i kombinasjon med samtalene omkring forventninger og kjønnsroller, viste at lærerstudentene hadde klare oppfatninger om likestillingens sentrale plass i samfunn og oppvekst. Til tross for at noen hadde erfart tydelige tradisjonelle kjønnsrollemønster synes likestilling å ha vært en viktig og positiv del av oppveksten. Samtidig ble studentene gjennom de ulike nivåene i metoden utfordret til en kritisk gjennomtenkning av forhold omkring likestilling og kjønn. Prosessen førte til et mer nyansert bilde omkring kjønn og likestilling ved at det ble stilt selvkritiske refleksjonsspørsmål. Dette førte til en re-fortelling, og som sitatene nedenfor viser, oppsto en ny forståelse og samtale om likestilling og kjønn. To av studentene uttrykker dette på følgende måte:

> Det er jo litt slik, alle har jo en barndom og tidligere erfaringer med dette, men en har gjerne ikke stilt spørsmålet: Hvorfor var det slik? Det er jo med en gang du stiller spørsmålet at det begynner å kverne oppe i toppen. (mannlig student)

> Kanskje det ikke har gitt en ny forståelse, men har fått oss til å tenke på det som noe som på en måte alltid har vært der, og fått oss til å reflektere over hvorfor det er slik. Vi har blitt bevisste på at det faktisk er eller har vært forskjeller. (kvinnelig student)

Metoden bidro til artikulasjon av en felles forståelse for at både menn og kvinner har det samme type ansvar i forhold til familie, og at begge kjønn må ha de samme muligheter i forhold til skole og utdannelse. Studentenes re-fortelling understreket nødvendigheten av å være bevisste på egne holdninger i forhold til undervisning i klasserommet. En av kvinnene uttrykker det slik:

> Ja, jeg føler i hvert fall at jeg er blitt litt mer bevisst på hvordan man kan jobbe med det i et klasserom, og skape mer forståelse.

De ulike nivåene i metoden syntes å øke studentenes bevissthet ved at de ble oppmerksomme både på at spørsmål om kjønn og likestilling ikke må tas for gitt, og innså at disse spørsmålene fortsatt må gis oppmerksomhet.

Materialet viste at spesielt kvinnene i utgangspunktet synes å ha en essensialistisk oppfatning av kjønn. De ga uttrykk for at de var blitt oppdratt med en forståelse av at kjønn både var noe de hadde og noe de var.[42] Mennene på sin side oppfattet i større grad seg selv først og fremst som mennesker, ikke som kjønn. For begge kjønn ble prosessen et viktig ledd i å synliggjøre kjønn som sosialt konstruert, og de utviklet en større forståelse for at synet på kjønn er avhengig av oppdragelse, erfaringer og samfunnet en lever i.

I utgangspunktet mente vi at det ikke var nødvendig med et «safe space» og det kan være en svakhet ved metoden at man deler gruppene etter kjønn, særlig fordi kjønn som sosial kategori ikke lenger er entydig. Men det var interessant å se at i samtalene hvor kjønnene var atskilt, utviklet det seg i tråd med intensjonene for nivå tre en felles fortelling som egne erfaringer inngikk i. Dette gjaldt både for kvinnene og for mennene, hvilket betød at når de ble satt sammen i kjønnsblandet gruppe på nivå fire, tok enkeltpersoner ordet på vegne av eget kjønn. I den avsluttende gruppesamtalen på nivå fem syntes det å oppstå et nytt «felles vi» med en endret forståelse av kjønn og likestilling der lærerstudentene hadde fått en økt bevissthet omkring disse spørsmål.

Vi tenker det er viktig at lærerstudenter utvikler en bevissthet og kritisk refleksjon omkring sosial og kulturell bakgrunn i forhold til kjønn og likestilling. En slik bevissthet kommer ikke av seg selv og undersøkelsen

42 Jamfør Lorentzen & Mühleisen 2006.

viste at dette er perspektiver som en må ha et kontinuerlig fokus på. Dette er nødvendig for å unngå at tendensen til å anse likestilling som «noe vi er ferdige med» skal få fotfeste i kommende generasjoner. Undersøkelsen viste at metoden «empatisk-reflekterende-dialogisk re-fortelling» kan være et godt verktøy i utviklingen av lærerstudenters bevissthet om kjønn og likestilling.

Litteratur

Aarseth, Helene 2011. *Moderne familieliv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Beauvoir, Simon De, Moi, Toril, & Christensen, Bente. 2000. *Det annet kjønn* (Bokklubbbens kulturbibliotek). Oslo: Bokklubben dagens bøker.

CEDAW 2017. «CEDAW-hearing on the 7th of November 2017 Minister Solveig Horne: Introductory speech» https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/NOR/INT_CEDAW_STA_NOR_29432_E.pdfClandinin, D.Jean 2007. *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*: Thousand Oaks, CA: Sage.

Enger, Anne & Norge Barne- og likestillingsdepartementet 2008. «Kjønn og lønn: fakta, analyser og virkemidler for likelønn: utredning fra en kommisjon oppnevnt ved kongelig resolusjon 16. juni 2006: avgitt til Barne- og likestillingsdepartementet 21. februar 2008». Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ikdahl, Ingunn 2018a. «Likestillings og diskrimineringsloven». *Store norske leksikon*. https://snl.no/likestillings-_og_diskrimineringsloven

Ikdahl, Ingunn 2018b. «Likestillingsloven». *Store norske leksikon*. https://snl.no/likestillingsloven

Jarvis, Janet; Lindhardt, Eva M.; Mthiyane Nacamisile & Olav Christian Ruus 2018. «Which Right is Right? An Exploration of the Intersection between Religious Identity and the Human Right to Gender Equality in Two Different Teacher Education Contexts: South Africa and Norway». *Journal of Religion & Society* 20:1–20

Kitterød, Randi Hege; Rønsen, Marit 2012. «Kvinner i arbeid ute og hjemme. Endring og ulikhet». Anne Lise Ellingæter & Karin Widerberg (red) *Velferdsstatens familier. Nye Sosiologiske perspektiver*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Lorenzen, Jørgen; Wenche Mühleisen 2006. «Hva er kjønnsforskning?» Jørgen Lorenzen & Wenche Mühleisen (red) *Kjønnsforskning. En grunnbok*: 15–20. Oslo. Universitetsforlaget.

Lovdata, LOV-2017-06-16-51 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51#KAPITTEL_4

Mønsterplan for grunnskolen: M 87 (Nynorsk[utg.]. ed.). 1987. Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet.

Nielsen, Harriet Bjerrum 2006. «Kjønn og identitet» Jørgen Lorenzen & Wenche Mühleisen. *Kjønnsforskning. En grunnbok*: 153–168. Oslo. Universitetsforlaget.

Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011. «Likestilling 2014: regjeringens handlingsplan for likestilling mellom kjønnene». Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Norge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2015. «Likestilling i praksis Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

Norge Kunnskapsdepartementet & Norge Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. *Mønsterplan for grunnskolen*: Nynorsk (Nynorsk [utg.]. [Ny utg.]. ed.). Oslo: Aschehoug.

Røthing, Åse 2004. «Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner; historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 88/5:356–368.

Røthing, Åse 2011. «"De norske har det mer i seg …": norsk kjønnslikestilling i skolen». *Sosiologi i dag* 41/3–4:67–87.

Smeby, Kristine Warhuus og Berit Brandth 2013. «Mellom hjem og barnehage: Likestilling i det tredje skiftet» *Tidsskrift for kjønnsforskning* nr 3–4. Idunn Forlag.

Sky, Jeanette 2007. *Kjønn og religion.* Oslo. Pax Forlag.

Støren, Liv Anne; Waagene, Erica;, Arnesen, Clara Åse & Hovdhaugen, Elisabeth 2010. «Likestilling er jo ikke lenger det helt store …" : *Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010.* Vol. 15/2010. Oslo: NIFU STEP.

Thagaard, Tove 2013. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet & Nasjonalt læremiddelsenter. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Øia, Tormod 2011. «Nordiske ungdommers holdninger til likestilling» Vol. 25/11, NOVA-rapport (trykt utg.). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Østbakken, Kjersti Misje; Reisel, Liza; Schøne, Pål; Barth, Erling; Hardoy, Ines 2017 «Kjønnssegregering og mobilitet i det norske arbeidsmarkedet». Rapport – Institutt for samfunnsforskning. Oslo.

ARTIKKEL 5

Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget[1]

Bente Afset
Høgskulen i Volda

Abstrakt: Formålet med religionsfaget defineres i lov og lærerplaner. Dette er dokumenter som fortolkes av mange instanser, men iverksettes daglig i skolehverdagen av lærerne. Hvordan forstår de faget? Artikkelen tar utgangspunkt i en undersøkelse om fagforståelse blant et utvalg nyutdannede religionslærere på Vestlandet og fokuserer på et sentralt spørsmål i aktuell religionsdidaktikk; skal religionsfaget først og fremst tjene som en integreringsarena i det flerkulturelle samfunnet, eller skal religionsundervisningen også kunne berøre eleven eksistensielt og personlig? Svært få lærere i denne undersøkelsen svarer positivt på spørsmål om faget skal hjelpe eleven til å utvikle sitt eget livssyn. De legger vekt på at faget skal tjene samfunnsfellesskapet. Men personlig utvikling hos elevene er likevel en viktig målsetting med faget for flertallet, ikke i form av å hjelpe eller motivere elevene til livssynsmessig[2] avklaring, men gjennom kunnskap og samtale å utvikle holdninger som trengs i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.

Søkeord: religionsfaget, mangfoldskompetanse, KRLE, holdningsdanning

1 Jeg bruker betegnelsen «religionsfaget» for tekstflytens skyld, selv om faget både i grunnskole og videregående skole også omfatter livssyn, filosofi og etikk.

2 Livssynsbegrepet omfatter, slik jeg forstår det, både religiøse og sekulære livssyn. Men begrepet omfatter også livstolkinger som ikke hører helt hjemme i bestemte definerte livssyn, men henter elementer fra ulike tradisjoner og kilder. Jf. Domaas 2007: 50.

Sitering av dette kapitlet: Afset, B. (2019). Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 117–144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch5

Innledning

Selv om reformene i religionsfaget har kommet tett siden 1997, tar endringer i praksis lang tid.[3] Det er derfor interessant å undersøke hvordan faget tolkes og operasjonaliseres i praksis. Spørsmålet kan undersøkes på flere nivå.[4] Her er jeg interessert i den læreplanen som beror på lærerens oppfatning av faget.

Artikkelen baser seg på en undersøkelse blant 60 nyutdannede lærere i religionsfaget som ble gjennomført vinteren 2016–17. I undersøkelsen søkte jeg å få svar på disse religionslærernes fagsyn: Hva ser de som fagets viktigste innhold og mål? Det rører ved didaktikkens kjernespørsmål – hva skal læres – hvorfor skal dette læres – og hvordan? Svar på disse spørsmålene beror på mange faktorer og hører blant annet sammen med synet på hvilket vitenskapsfag som skolefaget primært bør forankres i, på lærerens kunnskapssyn, læringssyn og elevsyn.

Vi har for lite kunnskap om religionslæreres fagforståelse. Flertallet av forskningsbidrag til religionsfaget det siste tiåret er kvalitative, og etter evalueringen av L97[5] mangler vi større kvantitative undersøkelser som gir oss innsikt i praksis. Fra 2009 har vi Leganger-Krogstad og Berges bidrag i den felleseuropeiske studien *How Teachers in Europe Teach Religion*, der datamaterialet ble samlet i 2007. Dette var før dommen mot faget i Strasbourg samme år, som førte til at vi først fikk RLE-faget og deretter ny opplæringslov i 2008.[6] Den mest omfattende empiriske undersøkelsen fra de siste åra er undersøkelsen fra grunnskoler i de fem nordligste fylkene presentert i boka *RLE i klemme* fra 2014 (KURLE).[7] Denne undersøkelsen omfattet intervju med lærere i RLE på mellomtrinnet i de fem nordligste fylkene i 2011–2012. En mindre undersøkelse (*RLE på Sunnmøre*) gikk til alle religions- og livssynslærere i grunnskolene på Sunnmøre i 2009 og 2012, publisert i 2013.[8] Hva forteller disse undersøkelsene om religionslæreres fagsyn?

---

3 Haug 2005: 75–92.

4 Samfunnsnivået, institusjonsnivået, hvordan læreplanen operasjonaliseres i undervisning, og hvordan undervisningen erfares og oppfattes av eleven. Goodlad 1979.

5 Aadnanes og Plesner 2000; Hagesæther, Sandsmark og Bleka 2000.

6 Leganger-Krogstad og Berge 2009. Studien omfattet svar fra 128 lærere i grunnskolen.

7 Fuglseth (red.) 2014a. Det er gjort en hel del masteroppgaver med kvalitativt design (3–4 informanter) som fokuserer på lærerperspektivet, f.eks. Ekvik 2011; Amble 2014; Jensen 2014.

8 Se redaktørenes artikler i *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*. Afset, Hatlebrekke og Kleive 2013. 114 lærere har svart på spørreskjema, og 5 lærere deltok i fokusgruppeintervju.

Religionslærere i norsk grunnskole er lojale mot lov og læreplan, og flertallet mener at idealet er at elevene skal «lære om» religioner og livssyn, utvikling av elevens personlige livssyn er ikke noe som hører religionsfaget til, rapporterte Leganger-Krogstad og Berge i 2009.[9] Lærerne i KURLE[10] la vekt på at faget skal gi kulturkunnskap og nevner stikkord som historie, kulturarv og kulturforståelse. De synes å legge vekt på kunnskapsdimensjonen i faget mer enn danningsdimensjonen. Kulturkunnskap skal skape kulturforståelse.[11] Men kunnskapsformidlingen er også knyttet til holdningsmål som respekt, toleranse og forståelse for andres tro og overbevisning – oftest rettet mot dem som tilhører ikke-kristne religioner og livssyn. At faget kan bidra til at elevene kan lære noe om seg selv – altså bidra til personlig utvikling og refleksjon over eget ståsted, er mindre til stede i svarene når lærerne svarer på hva de mener er fagets viktigste mål.[12] *RLE på Sunnmøre* viser noe av det samme. På spørsmål om hva lærerne mener er fagets viktigste bidrag til elevene, svarer flertallet kunnskap om religion, livssyn og etikk. Men deretter rangerer de holdningsmål som forståelse og respekt for andre menneskers religiøsitet og kultur. Mål som går på personlig utvikling rangeres etter dette. Samtidig rapporterer flertallet av sunnmørslærerne at de utfordrer elevene eksistensielt, ikke i form av forkynning av en bestemt religion eller livssyn, men gjennom kunnskapsformidlingen. Ved å få kunnskap om religioner og livssyn vil elevene få økt forståelse og refleksjonsnivå knyttet til eksistensielle spørsmål, hevdet de.[13]

Læreplan og lov

Et sentralt mål for opplæringen, slik det uttrykkes i opplæringsloven og i læreplanen for KRLE-faget, er at den skal bidra til at barn og unge rustes til å takle mangfoldsamfunnets utfordringer. I formålskapitlet defineres faget som en møteplass for elever med ulik bakgrunn. Her skal elevene

9 Leganger-Krogstad og Berge 2009: 164.
10 Materialet er basert på intervju med 20 lærere på mellomtrinnet.
11 Domaas 2014: 131.
12 Domaas 2014: 121. Se imidlertid Straum 2014b: 53. Han tolker funnene noe annerledes; dvs. at lærerne prioriterer kunnskap i mindre grad enn læreplanen gjør.
13 Afset 2013: 35.

utvikle evne til dialog med mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Det innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag, heter det videre.[14] Dette er egenskaper som er nødvendige for forståelsesfull og fredelig sameksistens i et samfunn preget av religiøs og livssynsmessig ulikhet. Religionsfaget har slik et tydelig integreringsperspektiv, noe som også er tydelig i opplæringslovens § 2–4: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål».

Hvordan skal det skje? En grunnleggende tanke i både fagplan og lovverk er at kunnskap vil fremme dannelse.[15] Ved at elevene får kunnskap om religioner og livssyn, vil det kunne bygge ned fordommer og legge grunnlag for toleranse og respekt mellom elever fra ulike religioner og livssynstradisjoner. Lærere på Sunnmøre og i KURLE-undersøkelsen i nord ser ut til å bekrefte en slik forståelse.

Religionsfaget skal på denne måten ha en integrerende funksjon i et stadig mer flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette var sentralt i utformingen av det opprinnelige KRL-faget, sammen med vekt på identitetsforming og en subjektiv tilegnelse av fagstoffet. Det siste er svekket, men ikke helt ute i KRLE-planen 2015.[16]

Geir Skeie sammenfatter begrunnelser for religionsfaget i lov og læreplaner i tre stikkord: kulturarv, samfunnsfellesskap og personlig utvikling.[17] Kulturarven blir forstått på to måter, en ideologisk kulturarv som omfatter tradisjoner og verdier med «særlig betydning for folkefellesskapet»[18] og en kunnskapsarv vunnet gjennom forsking og erfaring. Den andre begrunnelsen handler om sosiale relasjoner som er nødvendige i et samfunn der mennesker har ulike verdier, religioner og livssyn. Den tredje begrunnelsen fokuserer mer på individet: Læreplanen slår fast at

---

14 https://www.udir.no/kl06/RLE1–02/Hele/Formaal

15 Straum 2014b: 44–45; Andreassen 2016: 23–24.

16 Tidligere formuleringer i KRL 2005 om at faget skal «gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn» og at det i faget skal «stimuleres til personlig utvikling og bevissthet om egen identitet» ble tatt ut i revisjonen i 2008. https://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Komplett_visning

17 Skeie 2017a: 122–124.

18 Skeie 2017a: 122. Jf. Opplæringslovens § 1–1, som nevner disse som grunnleggende verdier i «kristen og humanistisk arv og tradisjon», eksemplifisert som «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet».

«[r]eligioner og livssyn gjenspeiler menneskenes dypeste spørsmål» … at kunnskap om religioner og livssyn er «vesentlig for enkeltmennesket» og er en «viktig forutsetning for livstolking …».[19]

Lov og læreplan inviterer altså til refleksjon over «dype spørsmål»,[20] men læreren pålegges å behandle dette eksistensielle fagstoffet «saklig og upartisk» (objektivt og pluralistisk). Denne spenningen har vært sentral i fagdebatten. Diskusjonen er mest relevant for KRLE-faget i grunnskolen. Ut fra menneskerettshensyn tilkjennes foreldre det vesentligste oppdragermandatet fram til eleven er 15 år, som er livssynsmessig myndighetsalder i Norge. Undervisningen i KRLE-faget og hele skolens håndtering av spørsmål knyttet til elevers religions- og livssynstilhørighet krever godt samarbeid med elevens foresatte. I RE-faget i videregående skole stiller det seg annerledes. Her fins det ingen egen paragraf i opplæringsloven tilsvarende §2–4 for KRLE-faget, eller noe eget regelverk om fritak tilsvarende §2–3a for grunnskolen. Formålskapitlet til RE-faget i Vg3 er også tydeligere enn formålskapitlet for grunnskolefaget på at det skal stimulere eleven til «refleksjon over egen identitet og egne livsvalg» … (og) … «… i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål».

Bør religionsfaget legge til rette for at elevene kan utvikle sitt eget livssyn?

I den norske debatten finner vi ulike posisjoner i synet på religionsfagets rolle når det gjelder elevens personlige livssyn. Som en bakgrunn for analyse av det empiriske materialet presenterer jeg i det følgende noen sentrale aktører i fagdebatten og i lærebøker for lærerutdanningene.

Religionsdidaktiker og lærebokforfatter Bengt-Ove Andreassen legger vitenskapsfaget religionsvitenskap til grunn for sin religionsdidaktikk og mener at religions- og livssynsfaget først og fremst har berettigelse

19 Lars Laird Iversen har imidlertid hevdet at det at faget skal være ordinært kunnskapsfag, objektivt, kritisk og pluralistisk, ikke erstatter intensjonen om at det skal stimulere elevens religiøse og livssynsmessige identitet, men legges til ved revisjonen i 2008. Iversen 2012: 107; Johnsen 2017: 326. Geir Skeie har pekt på at der formålsavsnittet i læreplanen faktisk omtaler personlig utvikling, er det «så å si fraværende i kompetansemålene». Skeie 2017a: 127.

20 Skeie 2017a: 123.

som kulturfag, historisk og aktuelt.[21] I læreboka *Religionsdidaktikk* (2016) under overskriften Et eksistensielt fag? skriver han:

> [Kunnskaper om religioner og livssyn] … anses som et viktig premiss for fredelig sameksistens og respekt for mennesker fra ulike kulturer, med ulike religioner og livssyn. En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil dermed nedtone religionsfagets eksistensielle orientering.[22]

Han konkluderer «[e]n individorientert behandling av hver enkelt elevs eksistensielle spørsmål peker ut over grensen for et religionsfag i offentlig skole, selv om slike spørsmål av og til vil bli tatt opp av elevene.»[23] Faget skal gi kunnskap *om* ulike religioner og livssyn.

En annen mye brukt lærebok i lærerutdanningene er *Religion og livssynsdidaktikk* (Sødal, red. 2009). Flertallet av bidragene er skrevet av religionsdidaktikere ved Universitetet i Agder (UiA).[24] Her inkluderes det personlige element i fagforståelsen:

> Religioner og livssyn dreier seg om eksistensielle spørsmål og individuelle trosvalg. Slik angår de den enkelte elev personlig. Men de favner også videre. Religioner og livssyn er også grunnleggende kulturfaktorer. Dermed har de et kollektivt aspekt som burde være viktig for alle, uavhengig av personlig stillingtagen. Undervisningen må forholde seg til begge disse to aspektene ved religioner og livssyn – det eksistensielle og det personlige, det kulturelle og det kollektive.»[25]

Sødal mfl. framhever også kulturelementet (den ideologiske kulturarven, jf. over) i fagforståelse. Dette understrekes i uttalelsen fra UiA i siste høring til Fagfornyelsen 2020[26], der man argumenterer for at utkastet til læreplanen i KRLE er for utydelig med tanke på kristendommen. Man argumenterer med kristendommens kulturelle særstilling i Norge

21 Andreassen 2016: 17.
22 Andreassen 2016: 20.
23 Andreassen 2016: 20.
24 Unntatt Geir Skeie, Ruth Danielsen og Geir Winje.
25 Sødal mfl. 2009: 13 fra innledningen.
26 Frist18.06.2019.https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/e3ef22fa-4020-410d-a8fc-1025c28f025b?notatId=688&disableTutorialOverlay=True Lest 7.08.2019.

slik også myndighetene gjør i favoriseringen av den kristne og humanistiske arv og tradisjon.[27]

Allerede i førsteutgaven av *Religionsdidaktikk* (Sødal mfl. 2001), presenterte Levi Geir Eidhamar (UiA) en didaktisk modell som skjelner mellom ulike perspektiv på religionsfaglige spørsmål; *innenfraperspektiv* kontra *utenfraperspektiv* og et *personlig* kontra et *faglig perspektiv*. I en ny artikkel kaller Eidhamar denne for *perspektivmangfoldsmodellen,* som han begrunner slik:

> [Den] spenner over hele skalaen fra faglig innenfra- til faglig utenfraperspektiv. I tillegg til å formidle kognitiv kunnskap, søker den samtidig å fremme elevenes personlige utvikling og å møte de enkelte der de befinner seg i sin egen livssynssammensetning. Dette i motsetning til rendyrking av ett faglig perspektiv i utenfraperspektivmodellen.[28]

Det faglige innenfraperspektivet bør dominere i undervisningen, særlig på de laveste alderstrinn, mener Eidhamar, fordi det oppøver «kognitiv empati, respekt for annerledes troende og muligheten til gjenkjennelse av eget livssyn». Faglig utenfraperspektiv passer bedre på høyere trinn der elevene har «utviklet større forutsetninger for å reflektere kritisk over egen livssynssammensetning».[29] Eidhamar er dermed kritisk til Andreassens nokså rendyrkede faglige utenfraperspektiv. Det faglige innenfraperspektivet er like faglig som utenfraperspektivet, hevder Eidhamar.[30]

En litt annen tilnærming har religionsdidaktikeren Geir Skeie. Han har ledet læreplangruppen for KRLE og RE i Fagfornyelsen og har tematisert spørsmålet om religionsfagets rolle til elevens personlige utvikling i flere artikler. Skeie mener ikke veien å gå er å inkludere kompetansemål om personlig utvikling i lærerplanene, men målet må være mer langsiktig «med vekt på forsking og utviklingsarbeid som undersøker, utprøver og diskuterer hvordan undervisningen kan legge til rette for

27 https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/e3ef22fa-4020-410d-a8fc-1025c28f025b?disableTutorialOverlay=True Lest 8.08.2019.
28 Eidhamar 2019: 32.
29 Eidhamar 2019: 32.
30 Eidhamar 2019: 33.

at elevens egne opplevelser og erfaringer med religion og livssyn kan få en plass i møte med andres opplevelser og erfaringer».[31] Som forskning har pekt på, har mange lærere valgt forsiktighet heller enn engasjement når det gjelder å involvere elevene personlig.[32] For å sikre at de er 'nøytrale', har mange også tydd til lærebokstyrt undervisning. Som et innspill til å balansere dette bedre foreslår Skeie uttrykket 'thick impartiality'.[33] Ifølge Skeie innebærer det blant annet et skifte av perspektiv fra læring til undervisning, noe som åpner mer for det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev enn den læringsfokuserte didaktikken gjør. Det tilsier fokus på undervisningskvalitet, sosiale relasjoner i klasserommet og subjektiv relevans for elevene, men med solid fagkunnskap som fundament.[34]

Et prosjekt som ser ut til å oppfylle disse intensjonene, er Jesper Aagaard Petersens interessante eksempel på hvordan man kan arbeide med eksistensielle tema i religionsfaget i et tverrfaglig prosjekt med elever i 8. og 9. klasse. Gjennom en workshop som startet med undervisning om død og gravferdsritualer i ulike religioner, jobbet elevene videre i samtalegrupper og tekstlig ut fra «åpne og åpnende spørsmål» som Petersen knyttet til dette. Det skapte rom for refleksjon over egne synspunkter og verdier, innenfor en faglig ramme.[35]

Med bakgrunn i den nevnte tredeling av begrunnelser for religionsfaget, kulturkunnskap, samfunnsfellesskap og personlig utvikling, og de ulike posisjoner i synet på religionsfagets rolle for elevens personlige livssynsutvikling presentert her vil jeg undersøke hvilket formål lærerne i denne undersøkelsen i særlig grad mener at religionsfaget skal ha. Jeg er spesielt interessert i lærernes syn på det personlige element i faget. Satt på spissen: Skal religionsfaget utvikle eleven personlig og eksistensielt, eller skal faget først og fremst tjene fellesskapet og integreringen?

---

31 Skeie 2017a: 128.

32 Leganger-Krogstad og Berge, 2009; Afset, Hatlebrekke og Kleive, 2013; Fuglseth 2014b; Skeie 2017a: 34.

33 Skeie 2017b: 34.

34 Skeie 2017b: 34.

35 Petersen 2019: 101–133.

Metode og utvalg

Materialet som danner grunnlaget for denne artikkelen, ble samlet gjennom et elektronisk spørreskjema sendt til et utvalg religionslærere utdannet ved en lærerutdanningsinstitusjon på Vestlandet senhøsten 2017. I en pilot i forkant observerte jeg to studenter i praksis høsten 2016, en GLU-student og en PPU-student, og intervjuet dem i etterkant i semi-strukturerte intervju (ca. 1 timer hver).[36] I intervjuene ble observerte timer utgangspunkt for å snakke om faget: Hva tenker de om faget, hva mener de er fagets mål? Hva legger de vekt på – ønsker de å legge vekt på – i sin undervisning? Observasjoner og transkriberte intervju var deretter grunnlag for utarbeidelsen av spørreskjemaet der jeg også tok i bruk spørsmål som jeg fant relevante fra liknende undersøkelser. For å få fram aspekter ved lærernes fagsyn ble de spurt om motivasjon for å studere faget og eventuelle endringer i syn på faget etter at de tok til i yrket, hva de mener har formet fagsynet deres, hva de liker best, hva de utfordres av som religionslærere og hva de mener er fagets viktigste mål. De ble ikke spurt direkte om det som er problemstillingen i denne artikkelen.

Respondenter til spørreskjemaet ble rekruttert gjennom e-postlister fra utdanningsinstitusjonen der disse lærerne hadde tatt religionsfaglig studium. Skjemaet ble sendt til alle som hadde fullført grunnskolelærerutdanning (GLU 1–7 og 5–10) og tatt studiepoeng i faget, eller praktisk pedagogisk utdanning i RLE ved gjeldende institusjon i årene 2013–2017 (N = 142), henholdsvis 110 lærere med GLU-utdanning og 32 med PPU-utdanning. Start for undersøkelsen ble satt til studieåret 2013–14 da første kull med grunnskolelærerutdanning etter reformen fra 2010 gikk ut. Tidsperioden ble også valgt for å få en viss mengde respondenter. Jeg ønsket å nå nokså nyutdannede lærere for å se om disse uttrykte andre oppfatninger av faget enn det tidligere undersøkelser viste. En del av lærerne som er med i undersøkelsen, har ikke tatt RLE[37] innenfor sin GLU-utdanning, men de har tatt studiepoeng i et lokalt fagstudium eller også i et nettstudium i RLE i tillegg til profesjonsutdanningen

36 Til sammen observerte jeg PPU-studenten i 4 undervisningstimer (1–2 t. på 9. trinn og 1 t. på 8. trinn), GLU-studenten i 2 timer på 4.–5. trinn.

37 Her benytter jeg betegnelsen RLE uavhengig av den aktuelle betegnelsen for skolefaget.

sin. Disse er med i utvalget siden hovedsaken med undersøkelsen går på deres oppfatning av faget på tidspunktet for undersøkelsen, uten at jeg spesielt undersøker utdanningen de har tatt, i eller i tillegg til, profesjonsstudiet sitt. Siste kull GLU-studenter som var aktuelle respondenter for denne undersøkelsen, ble uteksaminert våren 2017. Tilsvarende tidsrom ble valgt for lærere med praktisk pedagogisk utdanning i faget. Alle har aktivt valgt religions- og livssynsfaget som del av profesjonsutdanningen sin.[38] Informert samtykke fra studenter og lærere og anbefaling fra NSD er innhentet.

Å rekruttere respondenter gjennom e-postlister via utdanningsinstitusjonen var et pragmatisk valg. Økonomiske rammer og tidsrammer for arbeidet gjorde at dette var en løsning som kunne gjennomføres. Det er krevende å gjennomføre undersøkelser blant lærere. Skolene opplever stadige forespørsler fra forskere og fra studenter som skal skrive bachelor- eller masteroppgaver, og mange finner det belastende å skulle svare på dette i en travel hverdag.[39] En fordel med dette utvalget er at jeg kunne nå disse lærerne direkte.

Et elektronisk spørreskjema er, i tillegg til å være en effektiv og ressursøkonomisk innsamlingsmetode, også en egnet måte å undersøke en gruppe ressurssterke personer på, som denne gruppen må regnes som.[40] Disse respondentene forventes også å være relativt interesserte i problemstillingen i undersøkelsen.[41] Forskereffekten ved en slik undersøkelse er begrenset siden den gir liten kontakt mellom forsker og respondent. Et spørreskjema med lukka spørsmål vil hente inn data med få nyanser. Dette spørreskjemaet bestod imidlertid også av en hel del åpne spørsmål der man kunne legge til egenformulerte svar.[42] Dette har til sammen gitt 228 tekstsvar av varierende lengde – fra enkeltord til fyldigere svar

38 I grunnskolelærerreformen (iverksatt 2010) var religions- og livssynsfaget ikke obligatorisk, men ett av flere valgfag. Lærere utdannet innenfor tidsrommet 2013–2017 har derfor alle valgt religionsfaget bevisst. Det tyder på at de hadde en motivasjon for faget.

39 Straum 2014a: 31. Med innføringen av femårig masteutdanning i GLU vil dette presset på skoler og lærere øke.

40 Jacobsen 2015: 280–281.

41 Jacobsen 2015: 280–281.

42 I tillegg til spørsmål om alder, kjønn, studiebakgrunn og kompetanse bestod skjemaet av 18 lukka spørsmål og 17 åpne.

på opptil 210 ord. Det gjør materialet rikere og mer nyansert. Materialet består av 60 fullstendige svar av et utvalg på 142. Svarprosenten er 42,25%.[43]

Undersøkelsen gir ikke grunnlag for generaliseringer, men gir et innblikk i hvordan noen nyutdannede lærere med fersk kompetanse vurderer religionsfaget. Dette kan sees i sammenheng med resultater fra lignende undersøkelser og slik øke vår samlede kunnskap på feltet.[44]

Respondentene: Unge og nyutdannde religionslærere

Et flertall av respondentene er unge lærere i gruppen 20–29 år, med kort fartstid i yrket. 55 kvinner og 10 menn har svart på spørreskjemaet. En slik skjev kjønnsfordeling var forventet siden utvalget består av flest kvinner, noe som speiler den skjeve kjønnsfordelingen i disse utdanningene.[45] I tillegg vet vi at kvinner generelt føler seg mer forpliktet til å svare på undersøkelser enn menn.[46] I svargruppen var det til sammen 39 kvinner og 7 menn med GLU-bakgrunn og 16 kvinner og 3 menn med PPU-utdanningsbakgrunn. Lærere med GLU-utdanning står for 71% av svarene (N = 107), lærere med PPU-utdanning står for 29% (N = 32). Svarprosenten i den siste gruppen er noe større enn for lærerne med GLU-bakgrunn. Lærerne med PPU-utdanning har gjennomgående mer utdanning i faget enn de med GLU-utdanning. Det kan også antyde at disse har tydeligere faglig identitet enn lærerne med GLU-bakgrunn.

---

43 Fem svar er ufullstendige = 4%. Sju meldinger er registrerte som «undeliverable».

44 Det norske bidraget i den europeiske fellesstudien om religionsundervisning omfattet 128 respondenter, og var representativ for KRL-lærere året 2007. *RLE på Sunnmøre* samlet svar fra 114 religions- og livssynslærere i grunnskolen på Sunnmøre i 2009 (survey) og fokusgruppeintervju i 2012. KURLE intervjuet 20 lærere i RLE på mellomtrinnet i de fem nordligste fylkene i 2011–2012 (observasjon og intervju i tolv skoler), uavhengig av kompetansebakgrunn. Undersøkelsen som presenteres her, samler data fra 60 forholdsvis nyutdannede lærere med varierende undervisningskompetanse i religions- og livssynsfaget, fra 30 stp. til mer enn 60 stp. i perioden 2013–2017.

45 Presise tall for 2013–2017 har jeg ikke funnet, men i tidsrommet 2010–2016 gjennomførte 1838 kvinner allmenn- eller grunnskolelærerutdanning, mens 705 menn gjorde det samme. Kilde SSB: https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen. Jeg har ikke klart å finne nasjonale tall for antall studenter med utdanning i RLE/KRLE i henholdsvis PPU eller GLU.

46 Straum 2014a: 34.

Flertallet av respondentene med GLU-bakgrunn er også mellom 20–29 år. Et mindretall er mellom 30 og 50+ år. Lærerne i PPU-gruppen er gjennomgående eldre, flertallet mellom 30 og 49 år og et lite mindretall i gruppen 20–29 år, noe som også viser ulikheter ved disse profesjonsstudiene. Grunnskolelærerutdanningene som disse læreren har tatt, er fireårige sammenhengende profesjonsutdanninger som i hovedsak naturlig vil rekruttere unge studenter, mens faglærerutdanningen med PPU som ettårig tillegg rekrutterer en mer variert studentgruppe mht. alder og erfaring. Vi ser også at innenfor utvalget som helhet representerer de yngste lærerne hoveddelen av respondentene. Dette kan forklares med at yngre lærere generelt er mer villige til å svare på slike undersøkelser enn eldre lærere. Stordelen av respondentene har 2–3 år i yrket eller mindre, det gjelder begge gruppene. Nesten halvparten er i sitt første år etter utdanning.[47] Flertallet av de som har svart, og er i jobb på tidspunktet for undersøkelsen, har jobb i grunnskolen, nokså jevnt fordelt på småskole-, mellomtrinn og ungdomstrinnet.[48] Kun én oppgir at hun er lærer i videregående skole på tidspunktet for undersøkelsen. Det vil si at konteksten for dette materialet først og fremst er grunnskolen og KRLE-faget.

En del av disse nyutdannede lærerne rapporterer at de ikke underviser i faget i 2017–18. Årsakene de oppgir er varierte, men mange sier at de på tidspunktet for undersøkelsen ikke har fått jobb som inkluderer religionsfaget.[49]

Presentasjon og analyse av materialet

Analysestrategi

Materialet i spørreskjemaet består av kvantitative data i form av svar på lukka spørsmål og en hel del fritekster som svar på åpne spørsmål. I

47 15 av 19 lærere med PPU-utdanning har vært i yrket i 3 år eller mindre. Kun fire har 4 år eller mer. 41 av 46 med GLU-bakgrunn har undervist i faget i tre år eller mindre. I denne gruppen har to lærere 4 år eller mer.

48 11 i småskolen, 11 på mellomtrinnet og 13 på ungdomstrinnet. Tre av respondentene jobber på flere trinn.

49 Det gjelder fem av lærerne med PPU-bakgrunn og 15 med GLU-bakgrunn. I åpne svar oppgis noen andre årsaker som videreutdanning, permisjon, annen jobb, eller at en ennå ikke er ferdig utdannet. Noen av respondentene svarer derfor på bakgrunn av praksiserfaringer i studiet.

analysen av disse tekstene har jeg arbeidet abduktivt, det vil si en fram- og tilbakegang mellom empiri og teoretiske perspektiv.[50] Tekster som synes være særlig relevant for problemstillingen i denne artikkelen, har jeg kategorisert i tabeller i flere omganger for å få best mulig innsikt i materialet.

Religionsfagets viktigste mål: Respekt og toleranse

I spørreskjemaet ble lærerne spurt om hva de mente er religionsfagets viktigste mål. Dette ble operasjonalisert i form av ti svaralternativ der lærerne ble bedt om å krysse av for tre av dem. Hensikten var å skille mellom overveiende kunnskapsmål (det være seg fokus på religions- og livssynskunnskap eller målformuleringer som la vekt på norsk kultur og verdier), på holdningsmål gjennom begrep som respekt, toleranse og forståelse, på mål som la mer vekt på refleksjon og mål som fokuserte på personlig utvikling. Svarene fordelte seg slik: (Religionsfagets viktigste mål er)

1. Å fremme respekt og toleranse, 77%
2. Å bidra til forståelse mellom mennesker med ulik religion eller ulikt livssyn, 74%
3. Å bidra til å utvikle evnen til tenking og refleksjon i møte med religioner og livssyn, 47%
4. Å gi elevene kunnskaper om religion, livssyn og etikk, 32%
5. Å hjelpe elevene til å forstå handlinger som springer ut av religion eller livssyn, 27%
6. Å bidra til å utvikle evnen til kritisk refleksjon i møte med religioner og livssyn, 23%
7. Å gi elevene kunnskap om norsk kultur og verdier, 16%
8. Å bidra til å styrke elevens moralske utvikling, 16%
9. Å skape interesse for religions- og livssynsspørsmål, 11%
10. Å gi elevene hjelp til å utvikle sin egen religiøsitet – sitt eget livssyn, 8%

50 Thagaard 1998.

De to alternativ som fikk høyest skår, er «å fremme respekt og toleranse» og «å bidra til forståelse mellom mennesker med ulike livssyn». De følgende alternativ (3–6) som handler om utvikling av elevens kunnskap og refleksjon i forhold til religions- og livssynsmangfoldet, prioriteres også forholdsvis høyt. Mens alternativ 7, som nevner norsk kultur og verdier, får noe mindre skår. Alternativ som tydelige fokuserer på elevens moralske danning eller et personlig innenfraperspektiv på faget (8–10), får lavest skår. Samlet sett er tendensen at lærerne prioriterer holdningsmål i form av respekt, toleranse og forståelse for ulikhet.

Hele fjorten lærere har utdypet svarene om faget viktigste mål i fritekst. Åtte av disse har formulert seg i fullstendige setninger, mens de øvrige har svart med stikkord. De mest frekvente begrepene som brukes i tekstene er: toleranse (7), forstå/forståelse (6), respekt/respektere (5), kunnskap (4). Ordparene toleranse og/eller respekt forekommer i åtte utsagn,[51] og ser ut til å flyte noe over i hverandre i betydning, flere bruker ordet forståelse nærmest synonymt med disse to.[52] Tekstene understreker svarene i de lukka spørsmåla. Men hvor er fokuset i lærernes utsagn, på eleven eller fellesskapet? De følgende svarene illustrerer nyansene i lærernes svar.

Følgende utsagn fokuserer først på danning av elevene, mens andre setning forklarer hvordan målet med dette vil tjene samfunnet: (Fagets viktigste mål er)

> Å skape mennesker som er i stand til å samarbeide, på tvers av religion og livssyn. Å skape en verden som er åpen for forskjeller og uenigheter som løses ved debatt og kompromiss. (Mann 30–39, GLU)

Utsagnet gir uttrykk for et tydelig demokratisk motiv. Religiøse og livssynsmessige forskjeller kan skape uenighet og være problematiske, men de kan løses gjennom debatt og kompromiss. Derfor skal religionsfaget sikte mot å skape mennesker som kan møte ulikhet og forskjeller på denne måten.

Følgende utsagn uttrykker et kunnskapssyn som preger materialet: (Fagets viktigste mål er)

---

51 Toleranse (7) og respekt (5).

52 Ordet forståelse brukes 6 ganger, alene eller i samspill med toleranse, respekt eller kunnskap.

> Å fremme likeverd, respekt og toleranse ved å tilby kunnskap om ulike religioner og livssyn. (Kvinne 20–29, GLU)

Analysen viser at alle de som svarer utfyllende, har et nokså tydelig fokus på at faget skal tjene fellesskapet. Individperspektivet er med i noen svar, men er mindre tydelig formulert. I de stikkordpregede svarene benytter mange etablert språkbruk fra lov og læreplaner. Gjengangere er ordparet respekt og toleranse som kan spores tilbake til Generell del av læreplanen fra 1993: «Opplæringen skal fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levesett».[53] I nyere dokumenter synes ordet respekt å ha erstattet ordet toleranse. Mange respondenter i undersøkelsen bruker også ordet forståelse, oftest sammen med respekt og/eller toleranse.

Samlet er det en tydelig tendens i materialet at lærerne legger stor vekt på at faget skal danne elevene for mangfoldssamfunnet. Respekt og toleranse for ulikhet figurerer på toppen når de svarer på hva som er fagets viktigste målsetting. Elevene skal lære seg å håndtere ulikhet, og å samarbeide uavhengig av forskjeller i religion og livssyn. Alle fritekster understreker tendensen i svarene på det lukka spørsmålet, det viktigste målet med faget handler om å skape holdninger som respekt og toleranse for ulikhet. Her synes det også som lærerne har stor tillit til at kunnskapsformidling er middelet, et syn som er på linje med Andreassen kognitive læringssyn. Nesten en tredel av lærerne har oppgitt at de valgte å studere religionsfaget fordi de er opptatt av den kristne kulturarven. Men kulturarvelementet i lov og læreplan – den ideologiske arven – nevnes i liten grad. Som svar på spørsmål om hva som særlig engasjerer dem når det gjelder religionsfaget, formulerer en kvinnelig lærer seg på denne måten – nokså politisk korrekt:

> Jeg er spesielt opptatt av at kristendommen er Norges kulturarv og derfor bør læres mest om, men at respekt og toleranse for andres religioner også er veldig viktig! (Kvinne 20–29, GLU)

---

53 Vi må tilbake til L97 for å finne ordet toleranse i formålskapitlet i læreplanen. I nåværende læreplan har begrepet noe mindre plass. Begrepet respekt nevnes flere ganger, både i loven og i formålskapitlet til faget. Et kompetansemål etter 4. trinn i Filosofi og etikk i KRLE 2015 lyder: (at eleven skal kunne) «samtale om respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis». Her er det i beste fall underforstått at målet er at elevene skal tilegne seg disse holdningene. Opplæringslovens § 1–1 eller 2–4 nevner ikke ordet toleranse. Det forsvant i 2009.

Det som Skeie kaller kunnskapsarven, reflekteres i svarene først og fremst i form av kunnskap om og forståelse for 'de andre'. Fokus på elevens egen religiøse utvikling eller livssynsutvikling er fraværende i tekstsvarene.

De gode samtalene

På spørsmålet «Hva liker du best med det å være KRLE-lærer?» får vi innblikk i hvordan lærerne arbeider med faget og i hva de legger vekt på i undervisningen. Viser det til samme kognitive fokus? I spørreskjemaet var dette formulert som åpent spørsmål, og 34 lærere svarte. I analysen har jeg kategorisert utsagnene[54] tematisk og kommet fram til fem kategorier, jf. fig 2.

Det gir anledning til samtale og dialog – diskusjoner (19)	Det er spennende og variert (7)	Det er et danningsfag (6)	Det engasjerer elevene (4)	Det gir mulighet til å bli kjent med elevene (pga. samtalene) (3)	Lærerens rolle (4)

Fig. 1: Kategorisering av svar på spørsmålet om hva lærerne liker best med faget.

De aller fleste som svarer, legger altså vekt på at faget gir anledning til samtaler og diskusjoner med elevene. Følgende sitat er typisk (Hva liker du best?)

> De faglige samtalene og alle de ulike synspunktene elevene har. (Kvinne 20–29, GLU)

Svarene indikerer at det særlig er det at det er rom for å prate og diskutere elever imellom og mellom lærer og elever i dette faget, som er så bra. Samtalene og diskusjonene har flere formål, de synes å være en viktig arbeidsmåte, de er interessante og engasjerende for lærerne og for elevene og bygger relasjoner. Hva prates det om? Det gir ikke svarene noen full innsikt i. Men de som nevner noe om innholdet, peker på at elevene gjennom samtaler kan utvikle gode holdninger og refleksjon over viktige

54 'Utsagn' betyr her at et svar kan nevne flere kategorier; f.eks. som når en lærer skriver «Det er interessant – et fag der det er gode muligheter for variasjon og for spennende tema som fanger elevene».

samfunnsspørsmål i dette faget, og at lærerne liker å legge til rette for dette. En mann skriver (Hva liker du best med faget?)

> Å ha filosofiske samtaler med elevene. Lære dem kritisk tenkning, lære dem å være tolerante mot andre kulturer og religioner. (Mann 20–29, GLU)

En annen av de mannlige lærerne trekker fram at det han liker med religionsfaget, er

> [å] kunne gi elevene et bilde av vår mangfoldige religiøse og livssynsmangfoldige verden. Lære dem at det finnes annerledestenkende mennesker og hvordan det kan berike samfunnet. (Mann 30–39, GLU)

Denne læreren uttrykker en tendens i materialet der mangfoldet først og fremst vurderes som en berikelse. Svarene understreker lærernes fokus på fagets betydning som et danningsfag for mangfoldssamfunnet. Her er det altså ikke bare faglig formidling i et utenfraperspektiv, men en vekt på relasjoner og utvikling av elevenes holdninger.

Objektiv og pluralistisk – lærernes nøytralitetsideal

Det personlige element i begrunnelser for religionsfaget må balanseres i forhold til kravet om at undervisningen skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» jf. opplæringslovens § 2–4. Et lukka spørsmål i spørreskjemaet var derfor formulert slik: Føler du deg trygg på at undervisningen din presenterer ulike verdensreligioner og livssyn på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte», jf. opplæringslovens § 2–4? Lærerne kunne krysse av for følgende alternativ: *ganske trygg*, *nokså trygg*, *ganske utrygg* og *veldig utrygg*. Flertallet krysset av for *ganske trygg*, ca. en tredel for *nokså trygg*, og bare tre lærere krysser av for *veldig utrygg*. Åtte lærere som har krysset av for *ganske* eller *nokså trygg*, har kommentert svaret sitt i fritekst. Noen bemerker at dette er særlig viktig for dem: «et hovedfokus i planlegging av undervisningen» som en formulerer det. Andre forklarer at de er oppmerksomme på ikke å forkynne, eller å ikke bruke formuleringer som «vi» og «dem». Et par lærere omtaler rollen og undervisningen sin slik:

> Jeg har som mål å være helt nøytral som religionslærer. (Kvinne 20–29, PPU)
>
> Jeg prøver alltid å prate om religion/livssyn nøytralt, men engasjert. Jeg tror ikke på noe bestemt selv, så derfor føler jeg at jeg er objektiv. (Kvinne 20–29, GLU)

Når de svarer på dette lukka spørsmålet, synes altså godt over halvparten av lærerne komfortable og trygge i rollen på dette punktet. Litt mer nyanser finner vi når de svarer på et åpent spørsmål om hva som er utfordringene ved det å være religionslærer. Ca. en tredel av lærerne har svart på det. Svarene kan samles i følgende kategorier, jf. fig. 2.

Motivere og engasjere elevene (9)	Å være 'nøytral': forhold til eget livssyn (6)	Stoffmengde og tidspress (5)	Dårlige læreverk (3)	Egen manglende kunnskap (3)	Begrunne faget for foresatte (1)	Annet (3)[55]

Fig. 2: Kategorisering av svar på spørsmålet om hva som utfordrer mest med det å være KRLE-lærer.

Som vi ser, nevnes mange faktorer som gjelder utfordringer med å tilrettelegge undervisningen, ikke overraskende for lærere med så pass kort fartstid i rollen. Det handler om å forholde seg til det de kaller «dårlige» læreverk, stor stoffmengde og at det fører til tidsklemme. Enkelte opplever også at de har manglende kunnskap. Ikke minst handler det for enkelte om å klare å engasjere og motivere elevene for faget og undervisningen. En kvinnelig lærer skriver:

> Å forklare og snakke om gang på gang om hvorfor vi har dette faget. Flere barn sier at de ikke er religiøse, og at de derfor ikke trenger å lære om dette. Det kan være utfordrende å få de til å forstå viktigheten med faget. (20–29, GLU)

På dette åpne spørsmålet om utfordringer i rollen svarer flere at det for dem nettopp gjelder forholdet til det de omtaler som det å være «nøytrale». Noen skriver at det er problematisk å formulere seg «riktig» eller å «være nøytral» eller å ikke si «vi» om kristendommen. To unge kvinner (20–29, GLU) svarer at det er utfordrende «å undervise om noe som jeg ikke selv tror på eller (som) gir mening for meg» og at «jeg ikke er spesielt

55 Kategorien Annet har tre svar: 1) Vurdering i KRLE; 2) K-en i fagnavnet er problematisk, 3) Usikker.

religiøs selv og er usikker på min egen tro». Et par andre fokuserer på at de ikke skal påvirke elevene med sitt syn, det er utfordrende å «undervise på en slik måte at det ikke påvirker elevene til å tro på andre ting enn det de egentlig gjør» og «å skulle lære elevene gode holdninger og verdier (ikke religiøse) uten å skulle fortelle dem hva som er riktig å tenke» (kvinner 20–29, GLU og PPU).

En lærer som har krysset av for *veldig utrygg,* synes å mene at dette 'nøytralitetsidealet' i lov og fagplan i praksis kan ha helt andre utslag:

> Har en følelse av at humanismen er suveren og den riktige tenkemåten for alle i Vesten. Kristendom er litt avleggs og tullete. Alle er redd for å ha et kritisk blikk på religioner som islam, buddhisme og hinduisme. (Kvinne 40–49, PPU)

Slik jeg tolker utsagnet, er dette ett av få eksempler i materialet på lærere som gir uttrykk for et kritisk blikk på en positiv mangfoldsforståelse som flertallet bejaer. Selv om de fleste sier seg ganske trygge når det gjelder kravet til objektiv, pluralistisk og kritisk undervisning, melder likevel en del av disse nyutdannede lærerne at det faktisk byr på utfordringer å takle dette i den praktiske hverdagen. Som religionslærer utfordres man også i forhold til eget livssyn i møte med fagstoffet og med elevene.

Drøfting

Et danningsfag for mangfoldssamfunnet

Flertallet av lærerne i denne undersøkelsen er unge, nyutdannede og har kort erfaring i yrket. De aller fleste melder at de er svært motiverte for faget og at det i særlig grad er samhandlingen med elevene i samtaler og diskusjoner som gjør dette faget så interessant og kjekt å undervise i. Dette stemmer godt med funn fra de tidligere undersøkelsene fra Sunnmøre og fra lærerne i KURLE i nord. Men i større grad enn disse mener lærerne i dette utvalget at det viktigste målet med faget er å utvikle positive holdninger hos elevene, holdninger som er nødvendige i det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet de er en del av. I lys av de tre elementene som vektlegges i lov og lærerplaner,[56] kulturarv (tradisjoner, verdier og

56 Jf. Skeie 2017a: 122.

kunnskapsarv), samfunnsfellesskap og personlig utvikling, synes disse lærerne å legge mest vekt på det som bygger samfunnsfellesskapet.

Åpne og aksepterende elever

Holdningene som framheves av lærerne er respekt, toleranse og forståelse for ulikhet. Én årsak til at begrepsparet respekt og toleranse får så høy skår, kan være at de er koblet i ett av de faste svaralternativene. Men flere lærere gjør også det samme i sine frie tekstsvar. Begrepene i seg selv er ikke entydige.[57] Og lærerne i denne studien synes å bruke begrepene toleranse, respekt og forståelse noe om hverandre. Samlet signaliserer svarene at målet er å danne elever preget av 'åpenhet og aksept'.

Det er interessant å se dette i lys av drøftinger av toleransebegrepet. Geir Afdal har identifisert tre toleransediskurser: toleranse som å tåle, toleranse som fordomsfrihet og toleranse som åpenhet.[58] I tekstsvarene knytter lærerne toleranse til forståelse for at mennesker er ulike og at målet er at man kan leve fredelig sammen på tross av ulikhet. Toleranse som fordomsfrihet og åpenhet er i alle fall til stede. At toleranse kan innebære at man må tåle, eller utholde meninger og synspunkter som man verken er enig i eller respekterer, finner jeg ikke mye spor av i lærernes svar. Bare én lærer synes å ha dette i tankene når han skriver at det er et mål å «skape en verden som er åpen for forskjeller, og uenigheter som løses ved debatt og kompromiss». For øvrig gir materialet inntrykk av en nokså harmoniserende fagforståelse. Marianne Hustvedt har argumentert for at denne betydningen av toleranse – å tåle – er viktig å holde fast på i vårt moderne samfunn.[59] Vi trenger språk for det som er konfliktfylt og som peker på at det ofte er et gap mellom ideal og virkelighet. Det er selvsagt ikke målet om å skape fellesskap preget av aksept og forståelse som er galt, men manglende bevissthet om at dette er krevende, at uenigheter er reelle og konsensus ikke alltid et alternativ. Enkelte lærere i denne undersøkelsen forteller for eksempel om utfordringer i møte med elever som har fordommer mot faget eller mot andre elever på grunn av

57 Anker og Afdal 2017: 52–53.
58 Afdal 2010: 24–30.
59 Hustvedt 2017.

tro og etnisitet eller også at de utfordres i møte med foresatte som er kritiske til faget.

Flertallet av lærerne mener at faget skal lære elevene respekt. I en undersøkelse mellom barneskoleelever fant Trine Anker tre kategorier respekt: respekt som status, som posisjonering overfor andre, og til sist som gjensidighet – der den siste, ifølge elevene, er den som *bør* være.[60] Det er nok denne kategorien respekt også disse nyutdannede lærerne har i tankene i sine svar, som i følgende formulering om at det viktigste målet med faget er «å lære elevene at vi er forskjellige og tror på ulike ting, men at det er viktig å respektere hverandre selv om en ikke er enige». Religionssosiologen Lars Laird Iversen har formulert begrepet *uenighetsfellesskap,* som får fram at man ikke må være enige for å kunne jobbe konstruktivt sammen i et fellesskap.[61] En teoretisk så vel som praktisk inngang til å arbeide med reell uenighet.

Holdninger som forståelse, respekt og toleranse læres, ifølge lærerne, særlig gjennom kunnskapsformidling. Som nevnt tyder det på et nokså kognitivt læringssyn – ved å få kunnskap om mangfoldet vil man også tilegne seg respekt for ‘den andre’. Leganger-Krogstad og Berge (2009) og Fuglseth (2014) har antydet at både fagforståelsen og undervisningen mellom lærerne i deres undersøkelser synes å ha en kognitiv slagside.[62] Det samstemmer i en viss grad med synspunkt hos mange av respondentene i denne undersøkelsen. Gjennom kunnskapsformidling skapes de positive holdningene man etterstreber. Det svarer til Andreassens religionsvitenskapelig baserte didaktikk. Flere kritikere har imidlertid pekt på at dette er altfor kognitivt orientert og representerer et for enkelt læringssyn.[63] Empiri viser også at kunnskap om ulike religiøse ideer og praksiser ikke alltid fører til forståelse, men kan også gi grunnlag for nye fordommer.[64]

Men vekten på relasjoner, samtale og dialog med og mellom elevene som disse lærerne rapporterer, tyder likevel på at de i praksis holder seg med et mer komplekst læringssyn.

60 Anker 2014: 132.
61 Iversen 2014.
62 Leganger-Krogstad og Berge 2009:166; Fuglseth 2014b: 63–83.
63 Gravem 2017; Johnsen 2017; Schjetne 2014.
64 Anker og von der Lippe 2014: 69–70.

Verdien av dialog og samtale

Muntlighet er sentralt i religionsfaget, ifølge læreplanen. Lærerne i denne undersøkelsen ser ut til å mene at religionsfaget skal forberede elevene og være som en treningsarena for å delta konstruktivt i det flerkulturelle samfunnet. Samtale og diskusjon er derfor arbeidsmåter de legger vekt på. Det gjør også at de blir kjent med elevene på en annen måte enn i andre fag, hevder de. Flere bruker også ordet dialog eller noen filosofisk samtale, men uten at det er godt å vite ut fra dette begrensende materialet hva det innebærer. Hvordan denne muntlige aktiviteten foregår og hva den inneholder, svarer ikke undersøkelsen på. *RLE på Sunnmøre* viste at samtale og diskusjon var mye brukt blant lærerne der også, og at de mente dette førte til faglig engasjement, utvikling av kritisk tenking og til dialogtrening.[65] Men mye muntlig aktivitet kan også resultere i mye prat uten faglig relevans.[66] I en nylig artikkel der de presenterer og argumenterer for metoden filosofisk samtale, peker Beate Børresen og Victor Person på dette: «Det vil si at både lærere og elever oppfatter at læreplanens krav om at elevene skal samtale, er oppfylt gjennom at elevene sier hva de føler og mener, og slår seg til ro med at 'vi er forskjellig'».[67] Denne samtaleformen er lite utviklende, «elevene forblir i det private og subjektive», kritisk undersøkelse blir vanskelig og usikre elever får lite hjelp til å formulere seg klart. På den annen side er samtaler «der man går i dybden og engasjerer alle elevene i et felles arbeid, en av de viktigste arbeidsmåtene i skolen», hevder de.[68] Selv om noen nevner utfordringer som manglende motivasjon eller dårlige holdninger hos enkelte elever, er hovedinntrykket at lærerne i denne undersøkelsen ser på samtaler og diskusjoner i religionsfaget som en nyttig og positiv læringsarena; «gode», «interessante» og «spennende» er adjektiv som brukes om samtaler og diskusjoner. Flere av disse ferske lærerne nevner likevel at de at de kan bli svar skyldige i diskusjoner med elevene.

65 Kleive 2013: 64–65.
66 Kleive 2013: 65.
67 Børresen og Person 2018: 249.
68 Børresen og Person 2018: 249.

Hva disse samtalene og diskusjonene virkelig har ført til av læring, vet vi ikke, bortsett fra at lærerne oppgir gode hensikter.[69]

Som lærerne i undersøkelsene vi har sammenlignet med, er lærerne i denne undersøkelsen samstemte i at mål som gjelder elevens personlige livssyn ikke står høyest på prioriteringslisten. Det antyder at disse nyutdannede og unge lærerne i hovedsak følger og er bekvemme med retningslinjene for faget slik de ble utformet etter dommen mot faget i 2007, særlig slik dette er tolket hos Andreassen, som legger vekt på at faget først og fremst skal være orienterende, og at man i undervisningen derfor skal tone ned «religionsfagets eksistensielle orientering». Lærerne rapporterer i stor grad et fagsyn som tilsvarer et faglig utenfraperspektiv, ifølge Eidhamars modell. Men når de beskriver undervisningsmåter og mål for faget, handler det ikke bare om kunnskap, men om relasjoner, holdningsdanning og dermed elevens personlige utvikling. Kanskje utfordrer møtet med elevene i praksis disse nyutdannede lærerne til en undervisning som er mer relasjonell og personlig enn det 'teoretiske' fagsynet de har rapportert ellers i undersøkelsen?

Å være «nøytral»

Flertallet svarer at de er trygge på at de oppfyller kravet om upartisk undervisning (objektiv og pluralistisk). Disse lærerne synes å være mindre utrygge på dette punktet enn det sunnmørslærerne oppga for noen år siden.[70] Likevel rapporterer en tredjedel i det lukka spørsmålet usikkerhet knyttet til rollen og til kravet om det de kaller nøytral undervisning. Når de videre i fritekst svarer på åpent spørsmål om utfordringer i rollen, melder flere at dette ikke er så lett å forholde seg til. Usikkerheten går på hvordan man formulerer seg, at man er redd for ubevisst å skape et «vi» og «dem», dvs. «det vi i Norge tror» kontra andre. Flere er også usikre på hvordan deres eget

69 Sylvi Stenersen Hovdenak og Heid Leganger-Krogstad har presentert interessante synspunkter på faget fra elevperspektiv, ungdom i alderen 15–19 år i Groruddalen. Religionsfaget er ett av de viktigste fagene i skolen, hevder disse elevene. Flere legger vekt på verdien av samtaler og diskusjoner og at de lærer om ulike livssyn og praksiser gjennom å bli kjent med skolekamerater med et annet livssyn og trospraksis enn de selv. I tillegg har faget vært viktig i det å finne fram til egen livssyns-identitet for noen. Hovdenak og Leganger-Krogstad 2018.

70 Hatlebrekke 2013: 57.

livssyn, med eller uten religiøs tro, kan påvirke undervisningen deres. Forståelsen av hva objektiv undervisning innebærer, er også variert, demonstrert i kommentar fra en av lærerne der hun forklarer at hun mener at hun er objektiv fordi hun ikke har noen bestemt tro selv. Tilsvarende synspunkter fant Ola Erik Domaas blant egne lærerstudenter i KRL-faget i 2007.[71] En forståelse av livssynsbegrepet som inkluderer religiøs tro og sekulære posisjoner[72] vil inkludere både agnostikeren og læreren som hevder hun «ikke har noen tro». Denne lærerens forståelse av objektiv undervisning og hva som konstituerer et livssyn, aktualiserer spørsmålet om lærerens forhold til eget livssyn og om lærerens åpenhet eller manglende sådan i møte med elevene. Å forstå og etterleve hva upartisk undervisning innebærer i praktisk, er altså ikke bare enkelt. Denne undersøkelsen tyder på at enkelte kan ha bruk for å avklare egne standpunkter og hvilken betydning dette skal ha for lærerrollen deres. At læreren en åpen om eget livssyn i møte med elevenes spørsmål, uten at han eller hun har til hensikt å påvirke elevene, er positivt, hevder Eidhamar. En konsekvent nøytralitet fra lærerens side kan hemme engasjement og gjøre undervisningen distansert og lærebokstyrt.[73] Dette bør være et bevisstgjørende element i lærerutdanningene.

Vi kan også merke oss at nesten alle lærerne som har kommentert svaret sitt, forstår spørsmålet i lys av ordet objektiv ('nøytral') og delvis pluralistisk, mens det kritiske perspektivet ikke nevnes.[74] Dette kan indikere at flertallet av lærerne i utvalget heller mot en harmoniserende (regnbuefargefellesskap)[75] forståelse av faget. Kulturelementet i fagbegrunnelsen synes først og fremst å innebære dette å bli kjent med 'de andre' for å utvikle et fredelig og positivt samfunnsfellesskap.

Avslutning

Skal religionsfaget først og fremst være en integreringsarena eller også eksistensielt danningsfag der elevene får anledning til å utvikle sitt

71 En lærerstudent skriver i logg: «Jeg tror at min styrke som lærer i KRL-faget er at jeg ikke har et livssyn. Jeg er agnostiker». Domaas 2007: 49.

72 Jf. note 2.

73 Eidhamar 2019: 36–39.

74 Nokså tilsvarende i KURLE, jf. Fuglseth 2014b:81.

75 Etter Afdal 2010.

livssyn? De nyutdannede lærerne som har svart på denne undersøkelsen, gir i liten grad uttrykk for at faget skal ha som mål å utvikle elevens eget livssyn. Et mindretall er opptatt av den kristne kulturarven. De fleste mener at det viktigste målet med religionsfaget er at det skal tjene samfunnsfellesskapet. Religions- og livssynsmangfoldet forstås først og fremst positivt. Lærerne rapporterer at de prioriterer kunnskapsformidling, om enn noe lavere enn i de gruppene som vi har sammenlignet med. De legger særlig vekt på at faget skal bidra til fellesskapsbyggende holdninger. Tross at svært få svarer positivt på spørsmål om faget skal hjelpe eleven til å utvikle egen religiøsitet, tyder altså vekten på holdningsdanning, som vi har funnet, at en viktig målsetting med faget for flertallet sikter mot personlig utvikling hos elevene, ikke i form av å hjelpe eller motivere elevene til livssynsmessig avklaring, men ved å utvikle holdninger som trengs i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Hvordan de lykkes med det, gir ikke dette materialet innsikt i. Motivasjonen hos lærerne er imidlertid stor, og de er optimistisk på hva religionsfaget kan utrette. Undersøkelsen kan tyde på at mange har en nokså harmoniserende fagforståelse.

I Fagfornyelsen 2020 ser det personlige element i faget ut til å styrkes. Ett av de fem kjerneelementer i faget handler om «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar».[76] Tross at de rapporterer et nokså kognitivt kunnskapssyn, synes lærerne i denne undersøkelsen å ha en undervisningspraksis som ligger godt til rette for en slik nyorientering i faget. Petersens prosjekt som er nevnt over, er etter min mening interessant i å vise hvordan man kan jobbe med eksistensielle tema innenfor en faglig ramme på en måte som gir elevene muligheter til å reflektere over egne verdier og synspunkter, men tilknyttet et faglig innhold.

Litteratur

Afdal, Geir 2010. «Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt». Henriksen, Jan-Olav og Atle Søvik (red.) *Livstolking i skole, kultur og kirke: Festskrift til Peder Gravem*: 21–32. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

76 https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=690 Lest 27.06.2019.

Afset, Bente 2013. «'Det åndelige liv er ganske vidt'. Hva slags danningsprosjekt driver RLE-lærere på Sunnmøre?» Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 27–45. Trondhem: Akademika forlag.

Amble, Sigmund Thomas Skretteberg 2014. *Respekt i læreplanen i RLE: En kvalititativ studie av læreres forståelse og vurderingspraksis knyttet til begrepet respekt i læreplanen for RLE.* Oslo: Universitetet i Oslo.

Andreassen, Bengt-Ove 2016. *Religionsdidaktikk: En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Anker, Trine 2014. «Det handlende menneske og fortellinger etiske potensial». *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon – forstyrrelse – ekspansjon:* 125–140. Afdal, Geir, Røthing, Åse og Espen Schjetne (red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Anker, Trine og Marie von der Lippe 2014. «Religiøst mangfold i skolen». Stray, Jannicke Heldal og Line Wittek (red.). *Pedagogikk – en grunnbok.* 619–635. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Anker, Trine og Geir Afdal 2017. "Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy". *Journal of Moral Education, 47* (1): 48–62.

Børresen, Beate og Victor Persson 2018. «Filosofisk samtale i undervisningen». *Norsk pedagogisk tidsskrift, 102* (3): 247–258.

Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1996. *Læreplan for den tiårige grunnskolen 1996 [L97].* Nasjonalt læremiddelsenter.

Domaas, Ola Erik 2014. «Hva er vitsen med RLE?» Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme: En studie av det erfarte RLE-faget*: 119–133. Bergen: Fagbokforlaget.

Domaas, Ola Erik 2007. «Lærerens livssyn som utfordring i KRL-undervisningen». Tale M. Guldal mfl. (red.) *FOU i praksis 2006*: 47–59. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Ekvik, Kristian 2011. *Klasseledelsesdiskurs og etnisitetsdiskurs i en ungdomskole i Oslo.* Oslo: Universitetet i Oslo.

Eidhamar, Levi Geir 2006. «Undervisning om ulike trostradisjoner». Sødal, Helje Kringlebotn mfl. (red.) Religions- og livssynsdidaktikk: 27–46. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Eidhamar, Levi Geir 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?» *PRISMET* 70(1): 27–46.

Fuglseth, Kåre (red.) 2014a. *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglseth, Kåre 2014b. «Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget.» Fuglseth, Kåre (red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*: 63–83. Bergen: Fagbokforlaget.

Goodlad, John I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study og Curriculum Pactice*. Ney York: McGraw-Hill Book Company.

Gravem, Peder 2017. «Religions- og livssynsundervisning i en flerkulturell skole». *Nordisk tidsskrift for menneskerettigheter* (1): 65–68.

Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark og Dag Askild Bleka 2000. *Oslo-rapporten*. Bergen: Norsk Lærerakademi.

Hatlebrekke, Kristin 2013. «Terp eller terapi?» Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 47–62. Trondhem: Akademika forlag.

Haug, Peder 2005. «Ansvar for læring». Brunstad, Paul Otto og Trude Evenshaug (red.) *Å være voksen*: 75–92. Oslo: Gyldendal Forlag AS.

Hovdenak, Sylvi Stenersen og Heid Leganger-Krogstad 2018. «Religion som fag – sett fra elevperspektiv. 'RLE er egentlig et av de viktigste fagene'». *PRISMET* (1): 27–50.

Hustvedt, Marianne 2017. «Toleranse mellom ideal og virkelighet». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne Redse (red.) *TOLERANSE – RELIGION – KONFLIKT*: 49–64. Kristiansand: Portal Akademisk.

Iversen, Lars Laird 2012. *Learning to Be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway* (21. utg.). Münster: Waxmann.

Iversen, Lars Laird 2014. *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar 2015. *Hvordan gjenomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jensen, Mari Elden 2014. *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*. Oslo: Universitet i Oslo.

Johnsen, Elisabeth Tveito 2017. «Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside». *Teologisk tidsskrift, 6*(4): 322–337.

Kleive, Hildegunn 2013. «'Det er no eit pratefag'. RLE-lærere på Sunnmøre om muntlighet, læringssyn, elevsyn og kontekstualitet». Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.) *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 63–81. Trondhem: Akademika forlag.

Kunnskapsdepartementet 2006. *Kunnskapsløftet [LK06]*.

Leganger-Krogstad, Heid og May Britt Esse Berge 2009. "Norway: common compulsory religious edacation". Ziebertz, Hans-Georg og Ulich Riegel (red.) *How Teachers i Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries*: 153–167. Münster: Lit Verlag.

Petersen, Jesper Aagaard 2019. «Religionsfag distribuert som meningsskapende mulighet i en flerfaglig praksis». Østern, Tone Pernille mfl. *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*: 101–133. Oslo: Universitetsforlaget.

Schjetne, Espen 2014. «Kritisk blikk på kritikk». Afdal, Geir, Åse Røthing og Espen Schetne (red.) *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon – forstyrrelse – ekspansjon*: 152–176. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skeie, Geir 2017a. «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» Lippe, Marie von der og Sissel Undheim (red.) *Religion i skolen*: 117–129. Oslo: Universitetsforlaget.

Skeie, Geir 2017b. "Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context". *British Journal of Religious Education*, 39 (1): 25–39.

Statistisk sentralbyrå 2018. *Utdanning: Gjennomføring ved unversiteter og høyskoler*. Henta frå https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen

Straum, Olav Kanskar 2014a. KURLE-SURVEY: Formål, utforming og metodiske utfordringer. Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme: En studie av det erfarte RLE-faget*: 25–41. Bergen: Fagbokforlaget.

Straum, Olav Kanskar 2014b. «RLE – et salderingsfag?» Fuglseth, Kåre (red.) *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*: 43–62. Bergen: Fagbokforlaget.

Sødal, Helje Kringlebotn (red.) 2009. *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thagaard, Tove 1998. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kristendom, fag religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1–02)*. https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE 1–01)*. Henta frå https://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk* https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=690 Lest 27.06.2019.

Aadnanes, Per Magne og Ingvill Thorson Plesner 2000. *Et fag for enhver smak: En evaluering av KRL-fagets premissgrunnlag.* Oslo: Diaforsk.

ARTIKKEL 6

Livssynsambassadører i skolen? Prosjektet «Ambassadors of Faith and Belief» i Redbridge som inspirasjon for norsk skole

Ralph Meier
Høgskulen i Volda

Abstrakt: Artikkelen presenterer prosjektet «Ambassadors of Faith and Belief» i bydelen Redbridge i London. Elever fra secondary schools kan etter å ha fått opplæring bli invitert til å fortelle om sin tro i religionsundervisningen i primary schools. I artikkelen argumenteres det for et tilsvarende prosjekt i Norge som et samarbeid mellom videregående skoler og grunnskoler. Det blir vist at læreplanene i RE og KRLE åpner for et slikt prosjekt, og muligheter for en praktisk gjennomføring i skolene blir drøftet.

Søkeord: Livssynsambassadører, religionsundervisning i England, lære om religion, lære av religion, KRLE, RE, trosfortelling

Innledning

Daniella, en 16 år gammel jente fra en secondary school[1] i Redbridge, en bydel nordøst i London, forteller om seg selv. Hun presenterer seg med en PowerPoint-presentasjon og sier at hun er jødisk, liker å spille musikkinstrumenter og har en hund som heter Macy. Hun snakker om sine foreldre, gir en kort introduksjon i jødedommen og presenterer noen jødiske høytider. Hun sier at hun elsker de jødiske festene med mye god

1 Secondary school i England er klasse 7 til 13.

Sitering av dette kapitlet: Meier, R. (2019). Livssynsambassadører i skolen?: Prosjektet «Ambassadors of Faith and Belief» i Redbridge som inspirasjon for norsk skole. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 145–176). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch6

mat, og særlig purim-festen, hvor folk kler seg ut, og hun viser et bilde av seg selv, utkledd som en pingvin. Daniella er en av omtrent 20 elever fra secondary schools i prosjektet «Ambassadors of Faith and Belief» (AFaB) fra Newbury Park Primary School.[2] Denne presentasjonen som vi får se, viser hun vanligvis for elever i primary schools i Redbridge. «Vi» er en gruppe med RLE-studenter og lærere fra Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag ved Høgskulen i Volda.

Fra 2008 har en årlig studiereise til Redbridge, en bydel nordøst i London, vært et fast tilbud for studenter som studerer RLE på Høgskulen i Volda, både fra grunnskolelærerutdanning (GLU) og årsstudiet i RLE. Siden 2013 er denne studiereisen også et fast årlig tilbud for studenter i barnehagelærerutdanning (BLU). Formålet er å bli kjent med engelsk skole og religionsundervisning, og med ulike religiøse institusjoner. Studieopplegget går over tre dager, hvorav to av dagene er rettet mot skolebesøk, og en dag mot besøk av religiøse institusjoner som moské, hindutempel, synagoge og sikh-tempel. Redbridge er preget av stort etnisk, religiøst og kulturelt mangfold, og mange ulike religioner og livssyn er representert i de offentlige skolene i denne bydelen i London. I 2013 ble vi kjent med «Ambassadors of Faith and Belief»-prosjektet, som har vekket oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt fordi prosjektet er unikt, har høy kvalitet og engasjerer elevene.[3] I 2014 vant prosjektet den nasjonale «accord inclusivity award». I begrunnelsen for prisen heter det:

> RE [Religious Education] can suffer from a too greater focus on facts and understanding faiths through the eyes of religious authorities. The school's 'Ambassadors of Faith and Belief' project not only provides a very worthwhile volunteering opportunity for local sixth form pupils, but it allows younger pupils to encounter and have a dialogue with positive role models from different backgrounds, improving their understanding of the nature of faith and belief as a real life experience.[4]

I denne artikkelen skal jeg, etter en kort framstilling av engelsk religionsundervisning, presentere «Ambassadors of Faith and Belief»-prosjektet

---

2 Primary school tilsvarer barneskole i Norge (men bare til og med 6. klasse).
3 I internasjonal sammenheng se presentasjonen av AFaB i Jackson 2014: 91–93.
4 Accord 2014.

fra Redbridge. Dessuten vil jeg se på mulighetene for en tilsvarende modell i Norge med utgangspunkt i RE i videregående skole og KRLE i grunnskolen. I artikkelen bruker jeg forkortelsen AFaB for «Ambassadors of Faith and Belief» og på norsk begrepet «livssynsambassadører». Betegnelsen livssynsambassadør tar høyde for at ordet «livssyn» på norsk kan bli brukt både for religioner og ikke-religiøse livssyn,[5] og at det er vanskelig å finne en passende norsk oversettelse for «ambassador». Ordet «livssynsambassadør» kan tolkes ulikt og er ikke selvforklarende, men det samme gjelder for uttrykket «Ambassadors of Faith and Belief». Verken den norske eller den engelske betegnelsen er entydig.

Om religionsundervisining i engelsk skole

Fagets bakgrunn og læreplaner

For å forstå forutsetningene for AFaB-prosjektet skal jeg gi en kort oversikt over Religious Education (RE) i engelsk skole.[6] Det gir også et grunnlag for å kunne sammenligne engelsk og norsk religionsundervisning med tanke på muligheter for et lignende prosjekt i Norge. I 1944 ble religionsundervisningen det første obligatoriske skolefag for alle elever i England. Med den kristne etikken ville en sikre demokratiet og en human sivilisasjon i møte med totalitære systemer som kommunisme og særskilt nazisme.[7] Siden gikk utviklingen i faget fra en ren kristen religionsundervisning til et fag som omfatter både kristendom, andre religioner og ikke-religiøse livssyn som har etablert seg i England.[8]

Utforming av læreplaner i RE skjer på kommunalt nivå. Medlemmene av den kommunale gruppen som lager læreplanen i RE, er representanter fra den anglikanske kirken, andre kristne denominasjoner, ikke-kristne religioner og sekulære livssyn som er representert i kommunen. Dessuten er lærere fra ulike skoler og politiske representanter med i denne

5 Se Bråten 2018.

6 For en mer omfattende framstilling av religionsundervisningen i England se Bråten 2013: 83–114 og Meier 2009.

7 Jf. White 2004: 152–154.

8 Jf. QCA 2004.

gruppen.[9] Kommunale læreplaner, i stedet for nasjonale planer, har fordelen av å være lokalt tilpasset de enkelte omtrent 150 kommunene som viser en stor bredde av forskjellige religioner og livssyn. Utviklingen av de kommunale planene etter 1944 gjenspeiler samfunnets utvikling i England fra et enhetlig kristent samfunn til et flerkulturelt og multireligiøst samfunn. Nåværende planer kan karakteriseres som ikke-konfesjonelle og inter-religiøse. Læreplanene skal ifølge den nasjonale utdanningsplanen fra 1988 likevel ta hensyn til at kristendommen er den viktigste religiøse tradisjonen i England.[10]

En forpliktende nasjonal læreplan, som i Norge, finnes dermed ikke. Men i 2004 ble en nasjonal plan i RE med retningslinjer til utforming av kommunale læreplaner publisert, «*non-statutory national framework*», en ikke-forpliktende nasjonal læreplan. Med utgangspunkt i denne læreplanen ble det i 2010 publisert en veiledning, utgitt av Department for children, schools and families, som tar hensyn til den videre utviklingen av RE-faget og den religiøse situasjonen i skolen og i samfunnet.[11] I 2013 publiserte Religious Education Councils of England and Wales *A Curriculum Framework for Religious Education in England*.[12] Dette dokumentet tilpasser læringsmål i de ulike klassetrinn i forhold til endringer i nasjonale læreplaner i andre fag siden 2004 og gir konkrete eksempler til undervisningen. Dokumentet er tenkt som hjelpemiddel for lærere og gruppene som utarbeider de kommunale læreplanene. I 2018 la Commission on Religious Education fram et forslag til en nasjonal plan for religionsfaget: *Final Report: Religion and Worldviews: The Way Forward. A National Plan for RE*.[13] Anbefalingen om en nasjonal forpliktende plan for RE har sin begrunnelse i store forandringer i RE siden 1960-tallet. Her nevnes spesielt det store mangfoldet av religioner og livssyn, store

9 En slik gruppe heter Agreed Syllabus Conference (ASC). Gruppen som utarbeider den kommunale religiøse læreplan (Agreed Syllabus for RE) blir formelt opprettet av den øverste kommunale skolemyndighet, Local Education Authority (LEA) i samarbeid med det ansvarlige lokale organ for religionsundervisningen, Standing Advisory Council on Religious Education (SACRE).

10 Education Reform Act 1988. Chapter 40, 6: «Any agreed syllabus … shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.»

11 Department for children, schools and families 2010.

12 Se Religious Education Councils of England and Wales 2013.

13 Se Commission on Religious Education 2018.

variasjoner i kvalitet og kvantitet i RE, både i primary og secondary schools, og et behov for godt kvalifiserte religionslærere. En nasjonal forpliktende læreplan for alle offentlige skoler skal sikre at alle elever får undervisning i RE. Det foreslås å endre navn på faget til *Religion and Worldviews*, og det understrekes at lærere som underviser i RE-faget skal være godt kvalifisert og ved behov få videreutdanning i religionsfaget. Læreplanen skal tilpasses de lokale og kommunale behovene. Om denne planen blir godkjent av parlamentet, er ennå ikke avgjort.

Fagets formål

Alle skolefag skal bidra til å fremme elevens spirituelle, moralske, sosiale og kulturelle utvikling.[14] For RE nevner den nasjonale læreplan dessuten: selvbevissthet, respekt for alle, åpenhet og undring.[15] Ifølge denne planen har RE tre ulike dimensjoner som er viktig i undervisningen. For det første har religionsfaget en *eksistensiell dimensjon,* idet RE utfordrer til refleksjon over ultimate spørsmål som «Hva er meningen med livet?», «Finnes det en Gud?» eller «Hvem er jeg?». For det andre har RE en *kunnskapsdimensjon*. Elevene lærer om kristendommen og om andre religioner og livssyn. For det tredje har RE en *etisk dimensjon*. RE skal gjøre elevene i stand til å vokse som individer i sine trossamfunn og som borgere i et pluralistisk samfunn og skal fremme respekt og forståelse for mennesker med en annen tro.[16]

Læreplanen er delt i ulike *key stages*, som tilsvarer ulike klassetrinn. *Key stage 1* er 1.–2. klasse, *key stage 2* er 3.–6. klasse, *key stage 3* er 7.–9. klasse, *key stage 4* er 10.–11. klasse. Læringen i RE skjer på to måter: Elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter i RE ved *learning about religion* (lære *om* religion) og *learning from religion* (lære *av* religion).[17] I lære *om* religion står kunnskapsdimensjonen sentralt, mens i lære *av* religion ligger fokuset på den eksistensielle og den etiske dimensjonen. Siden den kunnskapsmessige, den eksistensielle og den etiske

14 Se Education Reform Act 1988. Chapter 40, 1.
15 Jf. QCA 2004: 13: «self-awareness, respect for all, open-mindedness, appreciation and wonder.»
16 Jf. QCA 2004: 7.
17 QCA 2004: 11.

dimensjonen skal være med i religionsundervisningen, står både *learning about* og *learning from religion* sentralt i undervisningen. Bruken og tolkningen av begrepsparet *learning about religion* og *learning from religion* har variert siden innføringen.[18] Det gjelder både på det individuelle nivået, hvordan den enkelte religionslærer tolker og anvender begrepsparet, og i det offentlige rom i publiserte kilder som bruker begrepsparet.[19] Dette til tross blir både *learning about* og *learning from religion* sett på som vesentlige i religionsundervisningen, og begge aspektene står også sentralt i AFaB-prosjektet.

AFaB-prosjektet i Redbridge

Redbridge Agreed Syllabus «Exploration and Response»[20]

Prosjektet ble initiert fra Newbury Park Primary School i kommunen Redbridge i Nordøst- London i 2011. Skolen er forpliktet på den kommunale læreplanen som i 2011 het «*Exploration and Response. The Redbridge Agreed Syllabus for Religious education 2008*».[21] Redbridge er som nevnt en multireligiøs bydel, noe som vises igjen i gruppen som utarbeidet læreplanen for 2008. Representantene kom fra den anglikanske kirken, den romersk-katolske kirken, andre kristne kirker, jødedom, hinduisme, buddhisme, bahai, islam og sikhisme. Dessuten var der lærere og noen representanter fra andre organisasjoner.[22] Læreplanen tar opp fagets formål fra den nasjonale læreplanen fra 2004 og formulerer som formål for RE «to promote the spiritual, moral, social, cultural and intellectual development of pupils and of society by encouraging an exploration of and response to those aspects of religion and human experience which raise fundamental questions of belief and value.»[23] Planen viser til

18 Om ulike forståelser i England av «learning about religion» og «learning from religion» se Meier 2009: 45f., Teece 2010, Bråten 2013: 103–108.

19 Se Fancourt 2015.

20 Se London Borough of Redbridge/SACRE 2008.

21 Denne planen ble erstattet med: London Borough of Redbridge/ London Borough of Havering 2015. Agreed Syllabus For Religious Education 2015–2020.

22 Se oversikten i London Borough of Redbridge/SACRE 2008: 80f.

23 London Borough of Redbridge/SACRE 2008: 10.

religionsfagets betydning for å skape et godt samfunn: «RE has a significant contribution to make to community cohesion».[24]

RE-planen 2008 fra Redbridge tolker de to læringsmåtene «learning about and learning from religion» som «Exploration and Response», utforskning og respons. Planen presiserer at utforskning betyr at elevene lærer hva mennesker tror og lærer, hva de gjør, hvordan de lever livet sitt, og hvordan de uttrykker seg. Når elevene responderer, blir de utfordret til å engasjere seg i hvem de er, hva meningen med livet er, og hvilke verdier og forpliktelser de har.[25] I strukturen følger læreplanen de ulike *key stages,* beskriver målene og har undervisningsforslag.

Bakgrunn og utgangspunkt for prosjektet

AFaB-prosjektet hadde en egen hjemmeside med informasjon om prosjektets bakgrunn og formål, de aktuelle ambassadørene, presentasjon av de representerte religionene med mulighet for «booking» og en kontaktside.[26] I en rapport fra det engelske departementet *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted) blir dette prosjektet framhevet som et godt praktisk eksempel for RE, og beskrevet i en seks siders presentasjon.[27] Ofsted-rapporten inneholder også lenke til AFaB-prosjektet og en rapport om prosjektet fra Newbury Park Primary School, og de nevnte kildene ligger til grunn for min presentasjon av AFaB-prosjektet. Ledere for prosjektet er to religionslærere fra Newbury Park Primary School i samarbeid med flere secondary schools og med økonomisk støtte fra det lokale rådet for RE, *Standing Advisory Council for Religious Education* (SACRE). I prosjektbeskrivelsen skisseres det tre behov som bakgrunn for prosjektet:

---

24 London Borough of Redbridge/SACRE 2008: 11.

25 London Borough of Redbridge/SACRE 2008: 22.

26 http://www.redbridgeafab.org.uk/ (03.08.2016. Ikke lenger tilgjengelig på internett).

27 Se Ofsted 2013. Dette dokumentet ligger ikke lenger på den offisielle siden fra Ofsted, bare som arkivdokument, se: https://www.gov.uk/government/publications/effective-religious-education-and-interfaith-dialogue (25.06.2019) Begrunnelsen er: «This document was archived in January 2017 as it no longer reflects current policy». Ofsted 2013: 1. Ofsted gjennomfører regelmessig skoleinspeksjoner over hele landet for å vurdere de ulike skolene. Bortsett fra at Ofsted er en statlig institusjon, kan den sammenlignes med NOKUT i Norge.

- Redbridge Primary schools and SACRE identified a need for good quality 'RE speakers' to support the delivery of the Agreed Syllabus and bring RE 'to life'
- Secondary schools identified a need for more Year 12/13 volunteering opportunities (to develop key skills and support/enhance university application personal statements)
- All schools need to promote Spiritual/Moral/Social/Cultural aspects of learning and community cohesion[28]

Målsettinger

Målsettingene er på den ene siden relatert til elever fra primary schools som får besøk av AFaBs og på den andre siden elever fra secondary schools som blir opplært til ambassadører av sin religion eller sitt livssyn med formålet om å besøke primary schools. Det er flere formål med prosjektet med tanke på primary schools. AFaB-prosjektet skal gi elevene fra key stage 1 og 2 (klasse 1 til 6) opplevelsen av å møte autentiske representanter fra et lokalt trossamfunn som presenterer sin tro på en engasjert måte tilpasset elevenes alder og modenhet. Redbridge er preget av et mangfold av religioner, men det er ikke lett for RE-lærere å komme i kontakt med representanter fra ulike religioner som vil møte elevene i skolen og fortelle om sin tro. Dessuten ligger det en viss usikkerhet i å invitere «tilfeldige» representanter fra ulike religioner og livssyn til skolen siden læreren ikke nøyaktig vet på forhånd hva som vil bli formidlet. Formålet med å sende elever fra 11.–13. klasse til elever fra 1.–6. klasse er å gi de yngre elevene muligheten til å oppleve positive rollemodeller – innenfor eget eller andres livssyn. Ved å invitere flere ambassadører fra ulike religioner kan elevene få anledning å se på likheter og forskjeller mellom ulike religioner og utvikle evnen til å lytte, reflektere, spørre og diskutere.

For selve livssynsambassadørene er det også flere målsettinger. Med et slikt tilbud har elevene fra 11.–13. klasse mulighet for å bli bedre kjent med sin egen religion, tro eller overbevisning som de skal presentere for

28 London Borough of Redbridge/SACRE 2013a: 2.

yngre elever. Samtidig tilegner de seg ferdigheter som kan være verdifulle for livet videre. Elevene blir trygge på seg selv ved å presentere noe for andre, utvikler formidlingsevne og ferdigheter som kan hjelpe f.eks. når de søker opptak på universiteter og skal ha intervju – noe som er vanlig praksis i England. Dessuten blir det sett på som et kvalitetsstempel i en CV å ha vært livssynsambassadør. I møte med andre ambassadører fra sin egen eller en annen religion eller et annet livssyn får elevene mulighet til refleksjon, diskusjon og gjennomtenkning av sin egen overbevisning. Elevene lærer å tilpasse presentasjonen til barn fra ulike klassetrinn og lærer å utvikle forskjellige presentasjoner for ulike målgrupper, som elever på key stage 1 og key stage 2.

Framdrift og gjennomføring

Prosjektet ble gjennomført av Newbury Park Primary School under ledelse av RE-lærerne Frankie Chissim og Julia Diamond-Conway, med økonomisk støtte fra Redbridge SACRE, RE-rådet. Pilotprosjektet startet i desember 2011, hvor to secondary schools[29] ble involvert i prosjektet og rekrutterte elever fra 11. klasse, og prosjektet ble videreført i de følgende årene. Andre secondary schools ble etter hvert med i prosjektet. De første årene var bare skoler fra Redbridge Borough med i prosjektet, men i oktober 2015 gjennomførte også secondary schools fra en annen bydel i London, Tower Hamlets, AFaB-prosjektet for første gang. Siden oppstarten i 2012 har prosjektet blitt gjennomført på samme måte i flere år til og med skoleåret 2016–2017.[30] Selv om prosjektet ikke blir gjennomført for tiden, er selve konseptet fortsatt aktuelt og kan bli kjørt igjen.[31] Jeg fikk vite at for eksempel Beal High School er interessert i å kjøre dette

29 Beal High School og Ilford County High School, begge to fra Redbridge Borough.

30 Etter det jeg vet har prosjektet ikke blitt gjennomført etter skoleåret 2016–2017, av økonomiske grunner. Men i februar 2019 forteller elever fra Swanlea School (secondary school) at de har vært med i AFaB-prosjektet fra Tower Hamlets. https://swanlea.co.uk/ambassadors-of-faith-and-belief/ (22.07.2019). En annen nettside fra Tower Hamlets (oktober 2016) med tekst og bilder: http://www.osmani.towerhamlets.sch.uk/blogs/blog/2016/10/03/tower-hamlets-ambassadors-of-faith-and-belief-2/ (22.07.2019).

31 I mars 2019 fikk jeg vite at eksempelvis Beal High School vurderer å gjennomføre dette prosjektet igjen.

prosjektet igjen. Derfor beskriver jeg gjennomføringen av prosjektet i det følgende i presens.

Elever fra de deltakende secondary schools søker om å få være med i prosjektet som ambassadører og blir valgt ut gjennom en formell prosess. Men det betyr ikke at alle disse blir ambassadører. Under opplæringen vurderes det om de enkelte elever er skikket til å være ambassadør. Det blir stilt tydelige krav til elevene som ønsker å bli ambassadør. De skal blant annet være villige å bruke tid på frivillig basis, ha gode kommunikative evner, kunne tale foran flere mennesker, være godt forberedt, kunne svare på uventede spørsmål og være glad i å jobbe med barn.[32] For prosjektlederne er det viktig at elevene kommer fra flere ulike religioner og livssyn, inklusive agnostikere og ateister. Antallet av representerte religioner og livssyn kan variere fra år til år, avhengig av fra hvor mange forskjellige religioner og livssyn elevene i de deltakende secondary schools kommer fra, og hvilke elever som blir valgt ut.[33]

Selve kursingen foregår slik at elevene deltar på tre seminardager, gjerne med én seminardag per uke. Fordi elevene skal jobbe videre med presentasjonene sine etter den første og andre samlingen, er det flere dager mellom hver samling.[34] Opplæringen har forskjellig fokus på de enkelte seminardagene, noe jeg ønsker å presentere litt nærmere her fordi det gir et godt innblikk i prosjektets intensjoner og formål. Den første samlingen har som hovedmål at elevene bestemmer hva som skal være med i deres presentasjon og at de lager en disposisjon over den. Siden dette er første gang disse elevene, som kommer fra ulike skoler, møtes, starter man med at de presenterer seg gjensidig (to og to) i begynnelsen. Lederne gir så en introduksjon i AFaB-prosjektet, hvor de framhever formålet med og ikke

---

32 Se AFaBs jobbeskrivelse og kravene til personene som deltar: London Borough of Redbridge/SACRE 2013b.

33 Internettsiden fra Redbridge Ambassadors of Faith and Belief i november 2015 viser ambassadører fra hinduisme (11), islam (8), kristendom (3), buddhisme (1) og ateisme (1). Dette bildet endret seg fra år til år, siden nye studenter kom hvert år. http://www.redbridgeafab.org.uk/ambassadors.php (06.04.2017. Ikke lenger tilgjengelig på internett). En lignende presentasjon med AFaBs fra Tower Hamlets: https://www.retoday.org.uk/school-support/ambassadors-of-faith-and-belief/ (22.07.2019).

34 Denne framstillingen av gjennomføringen er basert på publikasjonen fra Ofsted, samtaler med Frankie Chissim og Julia Diamond-Conway den 14. og 15. oktober 2015, og en deltakende observasjon på den første av tre heldagssamlinger for nye ambassadører ved Central Foundation Girls' School i Tower Hamlets, den 15. Oktober 2015.

minst retningslinjene for prosjektet. Det blir presisert at ambassadørene både skal fortelle om *sin* tro og velge ut et aspekt ved sin religion eller sitt livssyn til presentasjonen, slik at presentasjonen både har en personlig og en mer generell del. Samtidig lærer de at de ikke skal forkynne eller generalisere i presentasjonen, og at de skal bruke uttrykk som *mange, noen* og *de fleste* når de sier noe generelt om sin religion eller sitt livssyn. På slutten av hele opplæringen skal elevene ha laget en muntlig presentasjon med PowerPoint for elever fra primary schools. Elevene blir utfordret til å si hva de mener at en god presentasjon for unge elever bør inneholde. Så viser en av lærerne en egen presentasjon og inviterer til diskusjon om den. Presentasjonen inneholder bevisst både gode og dårlige eksempler, slik at elevene kan vurdere den kritisk. Etterpå diskuterer elevene 2–3 spørsmål i smågrupper som kan komme fra elever fra primary school, som: Hva skjer når du dør? Kommer du til å gifte deg med en fra samme tro som du selv har? Finnes det rettferdig krig? På denne måten øver elevene på å diskutere med hverandre og å argumentere for sitt syn. Etterpå blir de utfordret til å skissere innholdet i sin egen presentasjon. Lærerne går rundt og prater med de enkelte elevene om hva de kunne tenke seg å presentere. Her er et viktig element at elevene som presenterer den samme religionen, både forteller om seg selv og sin tro, og dessuten har et tema fra religionen sin de vil fortelle om. Slik kan lærere som ønsker å invitere en ambassadør velge tematisk, gjerne relatert til undervisningen de har om denne religionen. Innenfor islam kan det for eksempel være: Koranen og fortellinger i islam, islam og tilbedelse, høytider i islam, hvordan jeg lever min tro, livet som muslim, profetens liv, viktige steder i islam.[35] Elevene begynner med å skissere sine presentasjoner og snakker med hverandre om dem. Mot slutten av den første seminardagen får elevene som hjemmelekse å utarbeide presentasjonen, og å sende den til prosjektlederne noen dager før neste samling for at de kan se gjennom den.

På den andre seminardagen står presentasjonene i fokus. Alle elever framfører sin presentasjon, får tilbakemelding fra lederne og medelevene, forbedrer presentasjonen og framfører den igjen. Kursholderne

35 Se AFaBs nettside med en oversikt over alle presentasjoner en kan velge mellom: http://www.redbridgeafab.org.uk/presentations.php. (07.04.2017. Ikke lenger tilgjengelig på internett).

kvalitetssikrer hver presentasjon i forhold til kravene som ble presentert under første samling. En vesentlig del av hver presentasjon er avslutningen Q&A (Questions and Answers), som åpner for spørsmål fra elevene i klassene fra primary schools. På seminaret øver elevene på å svare på mulige spørsmål fra elevene, men denne delen innebærer alltid et overraskelsesmoment for elevene når de er i praksis. De blivende livssynsambassadørene begynner å lage sin egen profil for presentasjonen på AFaBs internettside, og ser på eksempler fra profiler som allerede ligger ute.

Den tredje seminardagen har som formål at elevene framfører sine presentasjoner for elever i primary schools, også med lærere som tilhørere. Elevene finpusser presentasjonene under veiledning av lederne, og hele gruppen diskuterer de ulike presentasjonene. Som regel lager alle elever to presentasjoner, tilpasset de to ulike key stages i primary school. På tredje seminardag besøker alle livssynsambassadører klasser i en primary school og presenterer seg med to AFaBs i hver klasse og får tilbakemeldinger fra elevene, lærer og en AFaB. Etterpå møtes alle livssynsambassadørene igjen til en avsluttende samling og ferdigstiller sin profil på websiden.

Kontakt mellom primary schools og ambassadørene

Etter opplæringen er AFaBs klare til å gi presentasjonene sine ut fra bestillinger fra primary schools. Hver ambassadør lager to sider på websiden til AFaB. En side om seg selv, hvor de forteller om sin bakgrunn og motivasjonen for å bli AFaB[36], og en side hvor de gir en oversikt over temaet de forteller om.[37] Begge sidene angir også når ambassadøren er tilgjengelig for presentasjoner. Kontakt og bestilling går direkte via e-post fra en primary school-klasse til den enkelte AFaB. Samtidig holder kurslederne tett kontakt med ambassadørene også etter opplæringsfasen. Forutsetningen

36 Se siden: Our Ambassadors: http://www.redbridgeafab.org.uk/ambassadors.php (07.04.2017. Ikke lenger tilgjengelig).

37 Se siden: Presentations & Booking: http://www.redbridgeafab.org.uk/presentations.php (07.04.2017. Ikke lenger tilgjengelig på internett). Se også https://www.retoday.org.uk/school-support/ambassadors-of-faith-and-belief/ (22.07.2019).

for at ambassadørene blir kontaktet, er naturligvis at rektorer og religionslærerere ved de enkelte skolene er orientert om AFaB-prosjektet og ser verdien av å invitere en ambassadør inn i undervisningen. Julia Diamond-Conway jobber derfor mye med å etablere kontakt med de ulike skolene i bydelen og initierer møter med religionslærerne og rektorene. Hun forteller at religionslærerne ofte føler seg veldig usikre med tanke på fagkunnskap og undervisning i RE. Mange RE-lærere har bare hatt de obligatoriske timene om religioner i lærerutdanningen, som vil si noen få timer i hele utdanningen.[38] Livssynsambassadørene kan, til tross for at de er ungdommer, anses som eksperter på et bestemt område som den enkelte lærer kan ha bruk for i undervisningen. Mange bestiller derfor en AFaB relatert til et bestemt tema i undervisningen. Når en klasse for eksempel skal ha undervisning om høytider i islam, kan læreren søke etter dette temaet på websiden til AFaB og ta kontakt med en ambassadør som har dette som tema. Flere lærere bestiller også livssynsambassadører i kombinasjon med et besøk i en religiøs institusjon som for eksempel en kirke, et hindutempel eller en moské, slik at de møter klassen der og gir en presentasjon. Frankie Chissim forteller om gjennomsnittlig seks til åtte bestillinger per elev i løpet av et år, som betyr omtrent 150 besøk i ulike klasser hvert skoleår.

Erfaringer fra deltakerne i prosjektet

Ambassadørene gir veldig positive tilbakemeldinger både fra opplæringen og presentasjonen i primary school-klassene. De sier blant annet at de selv lærte mye om sin egen tro og religion i forberedelsen av presentasjonen, og at de ble tryggere på sin egen tro. Flere fikk også bedre innsikt i forskjellene innenfor sin egen religion, og en bedre forståelse for religioner og livssyn som de andre ambassadørene representerte. De forteller at opplæringen og presenteringen for elever fremmet deres kommunikasjonsevner og ga øving i hvordan en kan formidle til unge elever. For eksempel skriver AFaB Prabhvir Marway:

38 Samtale med Julia Diamond-Conway den 15. oktober 2015. Til den ofte mangelfulle kvalifikasjonen av RE-lærere viser også to rapporter: The All Party Parliamentary Group on Religious Education 2013, og House of Commons Library 2016.

> My involvement has helped me to develop my presentation and speaking skills, and I've become far more confident in delivering a presentation to a large group of people. I've also learnt new skills in being able to interact with children; I've learnt to adapt my tone of voice, choice of vocabulary and type of presentation to suit my younger audience. Consequently, this has generally helped me to explain things in simpler and more effective ways than I could before and not just when delivering AFaB presentations.[39]

Flere forteller at det mest utfordrende er å svare på tilfeldige spørsmål fra elevene etter presentasjonen. Også mottakerne kommer med positive uttalelser, både elever og lærere fra primary school. Elever kommenterer etter presentasjonen at de har opplevd at religion er moderne, og at ulike mennesker lever sin tro på ulike måter. Andre sier at de fikk et mer positivt bilde av sin egen religion og en følelse av stolthet. Lærere fra mottakerklassene sier at de selv lærte mye av presentasjonene og at de fikk et tydelig inntrykk av hvilken framtredende rolle religion spiller i menneskers liv i deres område.[40] Lærere mener også at dialogene mellom ambassadørene og elevene hjelper å bryte barrierer som eksisterer på grunn av uvitenhet og frykt for det ukjente.[41] Utover tilbakemeldingene fra prosjektledere, ambassadørene, elever fra målgruppen og lærere finnes det ennå ingen vitenskapelig undersøkelse om prosjektet.

Julia Diamond-Conway, en av prosjektlederne, oppsummerer erfaringene slik: «The ambassadors have given primary children the opportunity of a powerful and authentic personal encounter and dialogue with very positive role models of faith from a diversity of backgrounds.»[42] Denne uttalelsen gjenspeiler et sentralt formål ved prosjektet, et møte med unge trosrepresentanter som fungerer som positive rollemodeller for tro, med ulik bakgrunn. Her kan en innvende at det kan bli et for ensidig positivt bilde av religionen som elevene fra primary schools får presentert. Men det er et bevisst valg av prosjektgruppen at barn skal få oppleve positive religiøse rollemodeller, i motsetning til et dominerende mediebilde som ofte presenterer religion som noe negativ. Dessuten er det en forskjell om

39 London Borough of Redbridge/SACRE 2013a: 12.
40 Se Ofsted 2013: 3.
41 Se London Borough of Redbridge/SACRE 2013a: 5.
42 Ofsted 2013: 3.

en snakker til barn mellom 1. og 6. klasse som ikke er modne for kritisk refleksjon, eller eldre elever som kan bli konfrontert med mer kritiske tilnærminger til en religion eller et livssyn.

KRLE/RE i Norge og AFaB-prosjektet

Etter å ha presentert det engelske AFaB-prosjektet vil jeg nå undersøke om og i hvilken grad den norske opplæringsloven og læreplanene for grunnskolen og videregående skole åpner for lignende prosjekter i Norge. Dessuten vil jeg drøfte om et slikt prosjekt kan realiseres i praksis i norsk skole. Men først skal jeg presentere tre prosjekter fra Norge og Sverige som minner om prosjektet fra Redbridge, og se på likheter og forskjeller mellom de skisserte tiltak og AFaB-prosjektet. De tre prosjektene er «Dialogpilotene», «Jødiske veivisere» og «Tilsammans för Sverige».

Eksisterende prosjekt i Norge og Sverige

Dialogpilotene

Dialogpilotene er unge voksne mellom 18 og 30 år som skal undervise i skolene og ungdomsmiljøene i østlandsområdet i Norge i tros- og livssynsdialog og dialogisk metode. Dialogpilotene får opplæringen ved utdanningsprosjektet med samme navn, Dialogpilotene, som driftes av Kirkelig dialogsenter, Human-Etisk Forbund og tre muslimske organisasjoner. Utdanningen til dialogpilot skjer i deltidsstudiet over ett år (20 studiepoeng) ved Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo, og studiet ble tilbudt for første gang studieåret 2016–17.[43] Dialogpilotene skal nå ungdom mellom 15 og 19 år (10. år i grunnskolen og videregående skole), og målet med arbeidet er blant annet å fremme tros- og livssynsdialog og styrke ungdommens tros- og livssynsidentitet. Andre mål er å forebygge intoleranse og ekstreme holdninger og konflikter, og å øke toleranse og dialogkompetanse.[44] En av metodene i Dialog-

43 Se http://www.tf.uio.no/studier/evu/kurs/2016/dialogpilot/ (25.06.2019).

44 Se formålsplanen fra 2018–19, som er identisk med planen fra 2016–17: https://www.tf.uio.no/studier/evu/kurs/2018/dialogpilot/formal/ (25.06.2019).

pilotene som minner om et viktig prinsipp hos AFaB i Redbridge, er å fortelle om egen tro, i form av «Jeg-fortellinger».[45] Yvonne Wang viser i sin artikkel til gode erfaringer for religionsdialogen ved bruk av slike trosfortellinger på ungdomstrinnet og på videregående skole.[46] I studiet til Dialogpilotene inngår både undervisning og besøk i skoler med «dialogverksteder» tilpasset kompetansemålene innenfor både generell læreplan, læreplan i samfunnsfag og læreplan i religion og etikk i videregående skole.[47]

Jødiske veivisere

Skoleåret 2015–2016 reiste to norske 20-åringer med jødisk bakgrunn rundt til forskjellige videregående skoler i Norge for å fortelle hvordan det er å leve som jøde i Norge. Rachel Mizrachi og Eliana Hercz var de første «jødiske veivisere» i Norge.[48] De brukte året etter avslutningen på videregående skole til å besøke skoler i hele Norge. Prosjektet ble videreført av andre veivisere i skoleårene 2016–2017 og 2017–2018.[49] Målet er å spre kunnskap om jødedommen og å bryte ned fordommer. Elever fra videregående skole kan på denne måten komme i dialog med jevngamle norske jødiske ungdommer. De jødiske veiviserne tar opp temaer som identitet, tilhørighet og fordommer og forteller om jødenes historie i Norge og om sitt eget liv.[50]

Tilsammans för Sverige

Prosjektet «Tilsammans för Sverige»[51] (TFS) blir tatt med her fordi det viser mange paralleller til AFaB-prosjektet. TFS' nettside viser et videoklipp med unge mennesker som tilhører forskjellige religioner.[52] Prosjektet er tilknyttet Fryshuset, Europas største ungdomshus, som har

45 Se https://www.tf.uio.no/studier/evu/kurs/2018/dialogpilot/formal/ (25.06.2019).
46 Se Wang 2019.
47 Se https://www.dialogpilotene.no/ (25.06.2019).
48 Se http://www.vl.no/nyhet/har-dere-mott-en-jode-for-1.478831 (25.06.2019).
49 Se http://www.dmt.oslo.no/no/undervisning/jodiske_veivisere/ (25.06.2019).
50 Se https://www.jødedommen.no/jodiske-veivisere/ (25.06.2019).
51 Se http://tillsammansforsverige.fryshuset.se (25.06.2019). Se også en mer omfattende beskrivelse av prosjektet hos Wang 2015: 340–344.
52 http://tillsammansforsverige.fryshuset.se (25.06.2019).

virksomheter i flere byer i Sverige.[53] Opprinnelig initiert av en prest fra Den svenske kirke er det i dag et samarbeidsprosjekt med representanter fra alle store verdensreligioner som er representert i Sverige, og med mange ungdomsarbeidere. TFS vil motvirke fremmedfiendtlighet, rasisme og ekstremisme. Samtidig ønsker TFS å vise at religion kan virke integrerende og være en styrke for unge mennesker i arbeid for fred og forståelse.[54] Mål for arbeidet er blant annet å fremme en bedre forståelse for «den andre» og bryte ned feilaktige forestillinger om og fordommer mot andre mennesker og religioner, gi hjelp for unge mennesker som ønsker å utvikle sin egen tro og bruke den som ressurs i arbeid for fred og forståelse. Særlig interessant i vår sammenheng er et opplæringsprogram for dem som ønsker å besøke skoler. Her lærer en ifølge deres hjemmeside blant annet fortellerteknikk (*storytelling*), hvordan en håndterer kontroversielle spørsmål, hvordan en kan fremme ledere og nettverk basert på tro og kultur, og hvordan en kan føre gruppesamtaler.[55] Tilbudet for skoler retter seg mot gymnas (videregående skole). En reportasje fra en interreligiøs workshop, holdt av tre unge voksne fra TFS – en hindu, en jøde og en muslim – skal illustrere betydningen av et slikt tilbud. De tre forteller om livet sitt og hvordan det er å være jøde, hindu eller muslim i Sverige. Når elever hører om personlige erfaringer med tro fra andre unge mennesker, får deres læring om religion en levende dimensjon og kan gi ny innsikt.[56]

Likheter og ulikheter i forhold til AFaB-prosjektet

Alle de tre skisserte prosjektene har som mål å bryte ned fordommer mot religioner, informere målgruppene og komme i dialog med dem. Tanken om religion og livssyn som positiv ressurs i samfunnet i arbeid for fred og dialog spiller også en viktig rolle hos dialogpilotene og TFS. Målgruppen

53 Se http://fryshuset.se/om-fryshuset/ (25.06.2019).

54 Se http://tillsammansforsverige.fryshuset.se (25.06.2019). Se mer detaljert hos Wang 2015: 341.

55 Se https://www.fryshuset.se/verksamhet/tillsammans-for-sverige/utbildning (25.06.2019).

56 Se reportasjen om en interreligiøs workshop med TFS i Pedagogiska Magasinet 2014: http://pedagogiskamagasinet.se/det-ar-inte-sa-stor-skillnad-mellan-oss/ (25.06.2019).Se også Wang 2015: 343.

i alle prosjektene er elever fra videregående skole (og eventuelt 10. klasse i grunnskolen).[57] Opplæringen for de som skal gå ut til skolene, er forskjellig i de ulike prosjektene. Dialogpilotene har den desidert grundigste og mest akademiske utdanningen med et universitetsstudium (20 studiepoeng) over ett år. «Tilsammans för Sverige» har et variert, kortere utdanningstilbud med workshops og undervisningskvelder tilpasset målgruppene. Om utdanningen for «jødiske veiviserne» har jeg ikke funnet noe informasjon.

Felles for alle tre prosjektene er at elever fra videregående skole skal komme i kontakt med andre unge voksne som forteller om sin egen tro eller sitt livssyn. Elevene skal komme i dialog med dem, bli tryggere på sin egen tro og samtidig bli utfordret i møte med en representant fra en annen religion eller et annet livssyn. På denne måten kan elevene lære både *om* religion og *av* religion. Både kunnskapsaspektet og den eksistensielle dimensjonen er til stede. Alle tre prosjektene har til felles at skoler kan bestille en eller flere representanter til et undervisningsopplegg etter avtalen med den enkelte skolen.

Her ser vi flere likhetstrekk med AFaB-prosjektet. Men til forskjell fra de tre nevnte nordiske prosjektene har AFaB barnetrinnet som målgruppe, og ambassadørene blir rekruttert fra videregående skole. Skolene selv tar initiativ for begge gruppene, både ambassadørene og deres målgruppe, og prosjektet er forankret i skolens læreplan. På grunn av denne forankringen i skolen blir nivået, perspektivet og målsettinger noe annerledes enn i de presenterte prosjektene fra Norge og Sverige. På grunn av de nevnte forskjellene vil jeg argumentere for et tiltak for norske skoler som ligger enda nærere AFaB-prosjektet fra Redbridge enn de tre presenterte. Fordelt på de to gruppene ambassadører fra videregående skole og barneskoleelever fra grunnskolen skisserer jeg noen tanker.

---

57 Et lignende prosjekt rettet mot ungdomstrinnet i ungdomsskolen og videregående skole er kulturtilbudet «Møtepunkt himmel og jord» fra den kulturelle skolesekken i Sogn og Fjordane. Det er et film- og nettbasert tilbud som ble lansert i 2008, blant annet med en DVD hvor norske ungdommer fra ulike religiøse og etniske miljø presenterer seg selv. På nettsiden er også lenker til ulike religiøse samfunn som kan brukes i skolen, men delvis noe utdatert. Se http://himmeljord.no/ContentItem.aspx?ci=197 (23.08.2019).

Religion og etikk i videregående skole og muligheter for livssynsambassadører

Livssynsambassadørene i England blir rekruttert fra de klassetrinnene som tilsvarer videregående skole i Norge. Faget religion og etikk (RE) i VGS er et fellesfag i studieforberedende undervisningsprogram som ligger til det tredje året med til sammen 84 timer i 60-minutters enheter. RE-faget har religionskunnskap og religionskritikk, islam og en valgfri religion, kristendommen og filosofi, etikk og livssynshumanisme som hovedområder.[58] I formål for faget sies det:

> Religion og etikk er både et *kunnskapsfag og et holdningsdannende fag.* … Gjensidig *toleranse* på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Faget skal bidra til *kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder* i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. … Som *holdningsdannende* fag skal religion og etikk også gi rom for *refleksjon over egen identitet og egne livsvalg*. Opplæringen i faget skal bidra til å *stimulere* hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.[59]

Både kunnskap og holdning blir nevnt som fagets formål, og toleranse og respekt er viktige verdier som faget skal bidra til. Under avsnittet om grunnleggende ferdigheter sier læreplanen blant annet:

> Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og *formulere seg gjennom samtaler og dialog.* Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir *prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte og kunne forklare faglige fenomener* ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt. Å kunne uttrykke seg skriftlig i religion og etikk innebærer å *formulere kunnskaper og refleksjoner slik at de blir tydelige* både for eleven selv og for andre. … Å kunne bruke digitale verktøy i religion og etikk innebærer *kunnskapsinnhenting,*

58 Se Utdanningsdirektoratet. Læreplan i RE, hovedområder: http://www.udir.no/kl06/REL1-01. (25.06.2019)

59 Utdanningsdirektoratet. Læreplan i RE, formål: http://www.udir.no/kl06/REL1-01 (25.06.2019). Utheving RM.

> *kunnskapsbearbeiding og presentasjon.* Det betyr også å utøve *kildekritikk og etisk skjønn* ved bruk av digitale verktøy.[60]

Læreplanen i RE viser her overensstemmelse med formål og begrunnelser for AFaB-prosjektet. Som nevnt er formålene for AFaBs i London å utforske mer om sin egen tro, utvikle ferdigheter i å presentere sin egen tro, diskutere med andre i prosjektet med ulik religiøs bakgrunn, lære å argumentere for sin tro, bli utfordret i sin tro, lære å lage en presentasjon om sin egen religion eller sitt livssyn og å presentere dette muntlig for unge skoleelever, tilpasset bestemte klassetrinn. Før de møter yngre elever, presenterer de for hverandre og forbedrer sine presentasjoner. Når det gjelder å finne informasjon om sin egen religion eller sitt livssyn, bruker livssynsambassadørene AFaBs ulike kilder som de må vurdere og bruke kritisk.

Når en sammenligner dette med formål og grunnleggende ferdigheter i læreplanen for RE i VGS er det åpenbart at det ikke er noe i veien for et lignende prosjekt for RE-elever på VGS.[61] RE-planen har flere formål som kan bli fremmet ved et slikt prosjekt. Jeg nevner respekt, toleranse, refleksjon over egen identitet, å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, kunnskapsinnhenting, -bearbeiding og -presentasjon, kildekritikk og etisk skjønn. Dessuten viser forslaget til den nye læreplanen i RE formuleringer som forsterker dette.[62]

Men for å kunne skissere muligheter for lignende prosjekt som AFaB for elever fra VGS i Norge, må vi også ta i betraktning forskjellene mellom skolevirkeligheten i London og de fleste skolene i Norge. Når det gjelder religionsundervisningen i VGS i Norge sammenlignet med secondary school i England, er følgende forskjeller påfallende. RE-undervisningen i VGS i Norge er bare i det tredje året med tre timer hver uke, mens RE i England blir undervist på alle tre klassetrinn i secondary school, noe som betyr at en har mer tid til å rekruttere og utdanne elever og å sende

60 Utdanningsdirektoratet. Læreplan i RE, grunnleggende ferdigheter: http://www.udir.no/kl06/REL1-01 (25.06.2019). Utheving RM.

61 I denne retning går også et eksempel fra videregående skole hvor elevene skulle intervjue venner eller kjente som var aktive i en religions- eller livssynsorganisasjon, og hvor de dessuten førte samtaler med hverandre om deres ståsted når det gjelder religion og livssyn. Se Skeie 2017: 128.

62 Se Utdanningsdirektoratet. Høring – læreplan i RE 2019. Se mer under avsnittet om KRLE-faget.

dem ut til grunnskoler. Dessuten er å det å være livssynsambassadør tiltrekkende for elever fordi det kan gi et bedre utgangspunkt når en søker om opptak på college eller universitet etter secondary school. Det gjelder både for å ha dette med i CV-en og at en i praksis har lært å presentere seg for andre, noe som kan hjelpe i et opptaksintervju. Et slikt trekkplaster er vanskelig å finne for norske VGS-elever. I Redbridge er det skoler med elever fra mange ulike religioner og kulturer. Dette mangfoldet er vanskelig å finne i norske skoler, bortsett kanskje fra skoler i store byer som Oslo, Bergen, Stavanger eller Trondheim. Når det gjelder religiøst mangfold blant VGS-elever i RE, er det nærliggende å tenke på flere ulike religioner og livssyn som kan være representert, og det kan være tilfellet i de nevnte by-områdene. Men i skoler over hele landet finner vi i dag mangfold med tanke på elever som tilhører kristendom, islam og humanetikere. Mangfoldet kan også gjelde for eksempel innenfor kristendom når en tenker på frikirker ved siden av Den norske kirke[63], eller mangfoldet innenfor Den norske kirke.

Initiativtakere til AFaB-prosjektet var engasjerte religionslærere som så behov og muligheter for et slikt prosjekt, og det ville være en forutsetning og mulighet også i Norge. For den norske situasjonen i VGS betyr det at en mulig rekruttering og opplæring av livssynsambassadører må skje tidlig i RE i tredje skoleåret slik at livssynsambassadørene kan være klar til å gå ut til grunnskoler fra for eksempel begynnelsen av desember til mai det etterfølgende året. Tidsaspektet må selvsagt ikke undervurderes, og det gjelder både for elever og lærere. Dette opplegget krever ekstra ressurser i forberedelse og gjennomføring, og det må legges til rette med tanke på avspasering for elever, men også for lærere som er involverte. Hvis dette opplegget er umulig å gjennomføre på grunn av for eksempel den pressede eksamenssituasjonen i tredje året i VGS, kan det være et alternativ å gjøre det slik som de jødiske veiviserne. Rekrutteringen og opplæringen kan skje i tredje året VGS, med skolebesøk i ulike grunnskoler i første året etter VGS. Det krever ekstra innsats fra en livssynsambassadør, men bør ikke være umulig. Selve opplæringen kunne ta utgangspunkt i prosjektet fra Redbridge. Kunnskap om KRLE-planen

63 Se artikkelen av Unstad 2014: 225–247.

er en viktig forutsetning for å kunne møte grunnskolens behov. Derfor kan det være en fordel at opplæringen for VGS-elevene skjer gjennom KRLE-lærerutdannere for grunnskolelærere eller gjennom KRLE-lærere fra grunnskolen, slik tilfellet er i AFaB-projektet, som kan stå for kvalitetssikring av VGS-elevenes foredragene. I Redbdridge var det slik at lærerne som gjennomførte opplæringen fikk ekstra midler til dette. En slik økonomisk støtte må sannsynligvis også gis for lignende prosjekter i Norge. Men kanskje kan en få prosjektmidler til dette? I det følgende skal jeg også se på mottakerens side, elever på barnetrinnet i grunnskolen.

KRLE-faget i grunnskolen og muligheter for livssynsambassadører

KRLE er et obligatorisk skolefag for alle elever på alle klassetrinn i grunnskolen. Det er en viktig forskjell til RE i VGS, hvor RE bare er obligatorisk for elevene i 3. klasse i studieforberedende undervisningsprogram. Opplæringslovens paragraf 2–4 om undervisning i KRLE i grunnskolen sier:

> Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.[64]

Innledningen slår fast at KRLE-faget er et ordinært skolefag som skal samle alle elever, og at undervisningen ikke skal være forkynnende. At faget ikke skal være forkynnende, er rettet mot en konfesjonell orientert religionsundervisning slik den var rådende før grunnskoleloven 1969,

64 Opplæringslova 1998 § 2–4.

da kirken hadde ansvar for kristendomsundervisningen i skolen.[65] Livssynsambassadørene er selvsagt forpliktet på dette og blir opplært i at de ikke skal forkynne. Kunnskapsaspektet, et aspekt som er særlig framtredende i lære *om* religion, er dominerende i opplæringslovens tekst. I samme retning går formuleringene i siste avsnitt om at presentasjonen av verdensreligionene og livssyn skal skje på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte». Avsnittet om at undervisningen skal «bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål» kan åpne både for lære *om* religion og *av* religion. Den enkelte elev kan bli engasjert og utfordret i møte med ulike oppfatninger om religion og livssyn. I den norske læreplanen for KRLE under «Formål» sies det at KRLE-faget som allmenndannende fag skal

> … bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn. … Faget skal være en *møteplass* for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med *respekt*. Undervisningen skal *stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon.* Videre skal faget bidra til evne til *dialog* mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål.[66]

Denne beskrivelsen av fagets formål åpner for møte mellom elever med ulik religiøs bakgrunn, tro og livssyn.

Målet med å la elevene på barneskolen i England (key stage 1 og 2, 1.–6. klasse) få møte livssynsambassadører er at de møter unge representanter fra en religion eller et livssyn som forteller om sin tro, og som er ikke så langt unna elevenes egen livsverden. Barneskoleelevene opplever ungdommer eller unge voksne som kan engasjere, skape undring, refleksjon og diskusjon. De unge elevene kan få en positiv opplevelse og en rollemodell fra sin egen religion eller sitt livssyn, eller får et positivt møte med en representant fra en annen religion. På den måten lærer elevene *om* religion (kunnskapsaspektet) og *av* religion ved å bli engasjert, styrket eller utfordret i sitt eget livssyn eller sin tro.

65 Om religionsundervisningens historie fra allmueskolen fra 1739 til dagens religionsfag se Andreassen 2016: 61–80 og Elstad og Halse 2002: 237–248.
66 Utdanningsdirektoratet. Læreplan i KRLE. Utheving RM.

Den norske læreplanen i KRLE 2015 bærer mest preg av å lære *om* religion. Dominerende ord er kunnskap og kjennskap i samsvar med opplæringsloven §2–4.[67] At undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, innebærer at den skal være «saklig og upartisk».[68] Det er enighet blant fagfolk i Norge om at å lære *om* religion (og livssyn) er dominerende i læreplanen og grunnleggende i KRLE-undervisningen.[69] Hovedformålet med faget er at elevene skal bli kjent med ulike religioner og livssyn i det norske samfunnet og i verden, samtidig som denne kunnskapen skal bidra til gjensidig forståelse, respekt og dialog.[70] Det kan argumenteres for at KRLE-planen også åpner for å lære *av* religion i den forstand at kunnskapen om religion fører til refleksjon om egen og andres livstolkning, til styrking av sin egen identitet og til dialog med andre elever.[71] Hvordan en ser på det å lære *om* og lære *av* religion i KRLE-planen og i KRLE-undervisningen, er ikke minst avhengig av hva en legger i begrepsparet lære *om* og lære *av*. Det finnes ulike tolkninger av begrepsparet ikke bare i engelsk, men også i norsk sammenheng.[72] Dessuten diskuteres det om hvorvidt å lære *av* religion i det hele tatt er ønskelig i skolens religionsundervisning. Til forskjell fra andre fag som samfunnsfag eller norsk, hvor å lære *av* faget er en selvsagt del av læringsprosessen, hevder Bengt-Ove Andreassen at å lære *av* i religionsfaget er en arv fra konfesjonelt forankret religionsundervisning og bør ikke ha noen plass i skolen.[73] Til en helt annen konklusjon enn Andreassen kom en evaluering av det obligatoriske skolefaget «Religion und Kultur» i Zürich/Sveits. Denne evalueringen blir tatt inn her fordi faget «Religion und Kultur» kan

67 Se Utdanningsdirektoratet. Læreplan i KRLE: formål. http://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal. (25.06.2019)

68 Utdanningsdirektoratet. Læreplan i KRLE: formål. http://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal. (25.06.2019)

69 Jf. Meier 2009: 42–47, Domaas 2014: 126–133, Bråten 2013: 88.111f, Andreassen 2016: 125f.

70 Jf. opplæringslova 1998 §2–4 og innledningen i formål for faget i KRLE-læreplanen. Se Andreassen 2016: 125f.

71 Se Bråten 2013: 112.155f, Domaas 2014: 126–133.

72 Se Domaas 2014: 120.126f, Andreassen 2016: 125–128, von der Lippe/Undheim 2017: 19f. Jeg har i en artikkel sett på begrepsparet lære om og lære av ved å sammenligne KRL-planen fra 1997 og RLE-planen fra 2008, se Meier 2009: 42–47. Der konkluderer jeg med at «lære av» ble nesten fullstendig nedtonet i RLE-planen fra 2008. Den samme konklusjonen har Straum 2014: 46–48.

73 Se Andreassen 2016: 126f. Han bruker religion i begrepsparet om og av i plural og snakker om lære om og av religioner, slik at hver enkelt religion for seg står i fokus i stedet for religion generelt.

sammenlignes med KRLE-faget i Norge og fokuserer blant annet på lære *om* og lære *av* religion. I evalueringen ble det å lære *av* religion vurdert som en viktig del av undervisningen og danningsprosessen, fordi å lære *av* religion formidler grunnkunnskap, tolkninger og muligheter for opplevelser av religiøse tradisjoner og praksiser, som ikke er identiske med aktiv deltakelse i trospraksis.[74] Aspektet «lære *av* religion» kan en også finne støtte for i den norske læreplanen. Når en ser på skolevirkeligheten i KRLE-faget i Norge, er redselen for å påvirke elever i en bestemt retning, eller å ikke være nøytral nok i undervisningen, større enn i engelsk skole.[75] Til dette hører blant norske KRLE-lærere angsten for å bli beskyldt for forkynnelse etter at KRL-faget ble dømt i Menneskerettsdomstolen i 2007.[76] Engelsk religionsundervisning har ikke en slik kontroversiell historie, og det engelske RE-faget var aldri så omstridt som det norske KRLE-faget. I tillegg til denne ulike historiske bakgrunnen for religionsfaget er det generelt en større tilbakeholdenhet i norske skoler for å snakke om religiøse spørsmål og om egen religionstilhørighet, både fra elevenes og lærerens side.[77] Jeg har vist at opplæringsloven og KRLE-planen åpner for de aspektene som blir vektlagt i RE i barneskolen i England med tanke på AFaB, som inneholder både lære *om* og lære *av* religion. Men holdningsforskjellene til religionsfaget og til den åpne samtalen om religiøse spørsmål i klasserommet blant norske og engelske lærere må ikke undervurderes. I tillegg til innsikten om at lovverket åpner for AFaB-prosjekter i Norge, er det viktig at KRLE-lærere ser verdien av å åpne for både faglige og personlige samtaler om religion og livssyn i klasserommet, noe som

74 Se argumentasjonen fra Benner og Nikolova: «… im Kontext des teaching/learning about religion vermittelt dagegen das learning from religion Grundkenntnisse, Deutungen und Partizipationsmöglichkeiten an religiösen Traditionen und Praktiken, die keinen Vollzug einer Glaubenspraxis, wohl aber ein Kennenlernen, Verstehen und Partizipieren an Sachverhalten von Religion und Kultur herbeiführen.» Benner og Nikolova 2013: 15. Denne teksten er en del av en evaluering av det obligatoriske skolefaget «Religion und Kultur» i Kanton Zürich i Sveits hvor 'learning about religion' og 'learning from religion' går inn i læringskonseptet. Aspektet 'learning from religion' blir vurdert som kontroversielt og avvist i evalueringen fra Landert Partner 2012, men støttet i vurderingene fra Teece 2012 og Benner og Nikolova 2013. I den endelige beslutningen holder «Bildungsrat des Kantons Zürich» fast ved konseptet 'learning about religion' og 'learning from religion', se Bildungsrat 2013: 6. Se også von der Lippe og Undheim 2017: 19f.

75 Om denne frykten blant norske religionslærere se Fauske 2013.

76 Se Hatlebrekke 2013: 54 og 58.

77 Se Afset 2013: 38–40. Observasjonene fra studentgruppene våre i engelsk religionsundervisning i Redbridge bekrefter denne påstanden.

er en naturlig og viktig del av livet for en del av elevene. Forslaget til den nye KRLE-læreplanen viser, som i forslaget til ny læreplan i RE, tegn på at elevene i større grad skal engasjere seg personlig og la seg utfordre. Til forskjell fra dagens KRLE-læreplan, hvor verbet «utforske» blir brukt tre ganger, blir det samme verbet brukt 22 ganger i forslaget til den nye KRLE-læreplanen. Dessuten heter det under «Kjerneelementer» og overskriften «Kunne ta andres perspektiv»: «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller.»[78] Den samme setningen finner vi også i forslaget til den nye RE-læreplanen.[79] Her blir det holdningsdannende aspektet av faget mye mer tydelig enn i KRLE- og RE-læreplanene som er gjeldende i 2019.

Hovedfokuset i barneskolen i England med AFaB-prosjektet ligger på et positivt møte med andre religioner og livssyn og et møte med en positiv rollemodell. Det kritiske aspektet er nedtonet med tanke på barnas alder og modenhet. Klasseromsundersøkelser fra (K)RLE-undervisningen tyder på at et slikt prosjekt passer bra med både lærernes og elevenes tanker om faget. I en spørreundersøkelse blant RLE-lærere på Sunnmøre om RLE-fagets viktigste bidrag til elevene står følgende fire svaralternativene på toppen: «Å fremje forståing og respekt for andre menneske sin religiøsitet», «Å gje elevane kunnskaper om religion, livssyn og etikk», «Å bidra til forståing på tvers av kulturar» og «Å stimulere elevane sin evne til refleksjon».[80] Denne undersøkelsen viser også at informanter eller representanter fra ulike religioner og livssyn i veldig liten grad blir invitert til klassene.[81] Andre undersøkelser viser at lærebokstyrt undervisning er den mest vanlige RLE-undervisningen. Det bekrefter både lærere og elever. Kjedsomhet er ifølge elever en konsekvens av denne undervisningsformen.[82]

78 Utdanningsdirektoratet. Høring – læreplan i KRLE 2019.

79 Se Utdanningsdirektoratet. Høring – læreplan i RE 2019.

80 Kleive 2013: 17, fotnote 21.

81 Jf. Kleive 2013: 19. 71,9% av lærerne svarer at de i skoleåret 2008–09 ikke har invitert representanter fra ulike religioner og livssyn.

82 Se Moen 2014: 290–295.

Livssynsambassadører (AFaBs) i Norge

Å invitere en representant fra en religion eller et livssyn til en KRLE-time kan berike undervisningen ved at denne personen kan fortelle om sin tro eller religionen/livssynet han eller hun representerer. Dette skjer i noen grad, og gjerne er den besøkende en «offisiell» representant for sin religion, som en prest eller imam.[83] Det er en god mulighet for et levende møte med en religion. Samtidig er en slik representant gjerne en godt voksen person, og dessuten kan læreren kanskje kjenne en utrygghet med tanke på at den besøkende kan gå ut over rammene for faget ved å forkynne.[84] Her ville etter mitt syn et besøk av en ungdom med en slik opplæring som i AFaB-prosjektet ha flere fordeler. En livssynsambassadør for elever i grunnskolen er aldersmessig mye nærmere målgruppen enn de inviterte representanter fra en religion eller et livssyn vanligvis er. Elevene møter troverdige unge mennesker som har en aktiv og positiv tilknytning til sin religion eller sitt livssyn. Dessuten opplever de ved en slik representant et eksempel på *levd* religion til forskjell fra å bare *lære* om en religion. Det svarer også godt til fokuseringen på levd religion, «lived religion», de to siste tiårene i forskningen om praktisert religion.[85] KRLE-læreren kan kjenne seg trygg på at en livssynsambassadør kjenner opplæringsloven og læreplanen og følger planene. Det betyr i praksis at vedkommende kan fortelle om sin tro, si noe om sin religion eller sitt livssyn på en personlig måte, men uten å være forkynnende eller misjonerende. Presentasjonen skal garantere dette, og læreren skal føle seg trygg på dette. Med andre ord får læreren en presentasjon som er kvalitetssikret i forhold til KRLE i grunnskolen. Læreren kan i beste fall velge ut en presentasjon som passer direkte inn i undervisningssammenheng. For eksempel når en skal ha om ritualer i islam, kan læreren gå inn på livssynsambassadørenes presentasjonsside og se etter temaer under islam. Hvis en finner en presentasjon med høytider i islam, kan læreren bestille den personen som har dette

83 Se for eksempel Bråten 2013: 133f, hvor hun beskriver et besøk av en lokal prest fra Den norske kirke i en tredjeklasse i en norsk skole.

84 Camilla Stabel Jørgensen reflekterer over spørsmålet om forkynnelsen gjennom representanter fra en religion eller et livssyn både på ekskursjoner og ved besøk på skolen. Se Jørgensen 2017.

85 Se Ammerman 2016.

temaet. På denne siden finner læreren også en presentasjon om den aktuelle livssynsambassadøren.

Praktisk gjennomføring

Er et AFaB-lignende prosjekt gjennomførbart i Norge? Jeg har pekt på praktiske forhold ved RE i VGS, særlig at RE bare blir undervist i tredje året, som kan gjøre det vanskelig å gjennomføre et slikt prosjekt i Norge. Men det kan være mulig dersom noen lar seg inspirere og engasjere for dette, i første rekke lærere og så elever fra VGS. Ideelt i denne sammenhengen ville det være om det var én eller flere KRLE-lærere fra en grunnskole som kunne tenke seg å invitere en norsk livssynsambassadør, og én eller flere VGS i samme område hvor en kan ta kontakt med RE-lærere. Større VGS-skoler ville være fordelaktig med tanke på rekruttering av elever til livssynsambassadør. Dessuten er det en fordel med elever fra flere religioner/livssyn, men ingen nødvendighet. Med erfaringene fra Redbridge bør det være minst én KRLE-lærer fra grunnskolen for å gjennomføre kurset, og én lærer fra VGS. Det kan også være aktuelt å ta kontakt med en lærerutdanningsinstitusjon som tilbyr lærerutdanning i KRLE for å få tak i kursholdere. Selve gjennomføringen av kurset kunne ta Redbridge-opplegget som forbilde. Ved siden av selve kurset er det viktig å komme i kontakt med flere KRLE-lærere fra grunnskolen for å informere om prosjektet og å vekke interesse for å invitere en livssynsambassadør. Etter kurset bør en lage en nettside med presentasjon av de enkelte livssynsambassadørene og de temaer som de tilbyr.

Litteratur

Afset, Bente 2013. «'Det åndelige liv er ganske vidt': Hva slags danningsprosjekt driver RLE-lærerne på Sunnmøre?». Bente Afset, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen:* 27–45. Trondheim: Akademika.

Ammerman, Nancy T. 2016. «Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontier». *Nordic Journal of Religion and Society*, 29/2: 83–99.

Andreassen, Bengt Ove 2016. *Religionsdidaktikk: En innføring.* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, Oddrun Marie Hovde 2013. *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education: A Study of England and Norway.* Münster-New Zork-München-Berlin: Waxman.

Bråten, Oddrun Marie Hovde 2018. «World Views in Norwegian RE». Jari Ristiniemi, Geir Skeie, Karin Sporre (red.). *Challenging Life. Existential Questions as a Resource for Education:* 157–175. Münster-New York: Waxmann.

Domaas, Ola Eirik 2014. «Hva er vitsen med RLE?». Kåre Fuglseth (red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*: 119–134. Bergen: Fagbokforlaget.

Elstad, Hallgeir og Per Halse 2002. *Illustrert norsk kristendomshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fancourt, Nigel Peter Michell 2015. «Re-defining 'learning about religion' and 'learning from religion': a study of policy exchange». *British Journal of Religious Education* 37/2: 122–137.

Fauske, Ragnhild 2013. «'Eg er så redd for ikkje å vere nøytral nok': Korleis skal ein tolke kravet om ei objektiv og nøytral undervisning, og kva problem er knytte til desse målsettingane?». Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 215–238. Trondheim: Akademika.

Hatlebrekke, Kristin 2013. «Terp eller terapi? Om RLE-lærerrollen på Sunnmøre». Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 47–62. Trondheim: Akademika.

Jørgensen, Camilla Stabel 2017. «Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen?». Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: 144–164. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleive, Hildegunn Valen 2013. «RLE på Sunnmøre». Afset, Bente, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*: 11–26. Trondheim: Akademika.

Lippe, Marie von der og Undheim, Sissel 2017. «Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?». Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: 11–24. Oslo: Universitetsforlaget.

Meier, Ralph 2009. «Lære om og lære av religion: om religionsundervisningen i England sammenlignet med Norge». Løvlie, Birger, Ralph Meier og Arne Redse (red.). *Danning, identitet og dialog: festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes*: 37–50. Trondheim: Tapir Akademisk.

Moen, Kathrine 2014. «Engasjement og varsomhet: Læreres og elevers praksisfortellinger fra religionstimene». Kåre Fuglseth (red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. 287–307. Bergen: Fagbokforlaget.

Skeie, Geir 2017. «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?». Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*: 117–129. Oslo: Universitetsforlaget.
Straum, Olav Kansgar 2014. «RLE – et salderingsfag?». Kåre Fuglseth (red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*: 43–62. Bergen: Fagbokforlaget.
Teece, Geoff 2010. «Is it learning about and from religions, religion or religious education? And ist ist any wodner some teachers don't get it?». *British Journal of Religious Education* 32/2: 93–103.
Unstad, Lars 2014. «I skyggen av storesøster? Om kirkelig mangfold i RLE-undervisningen». Kåre Fuglseth (red.). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*: 225–247. Bergen: Fagbokforlaget.
Wang, Yvonne Margaretha 2015. «Dialog og dannelse – skolens eller tros- og livssynssamfunnenes oppgave?». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne Helge Teigen (red.). *Misjon – tro – skole: festskrift til Arne Redse*: 338–357. Kristiansand: Portal.
Wang, Yvonne Margaretha 2019. «Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe. Holdningsendringer og dialog i RL». I denne boken.
White, John 2004. «Should religious education be a compulsory school subject?». *British Journal of Religious Education* 26/2: 151–164.

Digitale ressurser

Accord 2014. 2014 *Accord Inclusivity Award* (19.06.2019). Hentet fra: http://accordcoalition.org.uk/2014/01/30/2014-accord-inclusivity-award-winners-announced/
All Party Parliamentary Group on Religious Education 2013. *RE: The truth unmasked: The supply of and support for Religious Education teachers* (19.06.2019). Hentet fra: http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/APPG_RE_-_The_Truth_Unmasked.pdf
Bildungsrat des Kantons Zürich 2013. *Beschluss vom 19. Dezember 2013: Wissenschaftliche Evaluation des Faches «Religion und Kultur». Abschluss der Evaluation und Veröffentlichung der Ergebnisse* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2013/Sitzung_19._Dezember_2013/BRB_42_2013.pdf.spooler.download.1389796044529.pdf/BRB_42_2013.pdf
Benner, Dietrich og Roumiana Nikolova 2013. *Gutachten für die Bildungsdirektion des Kantons Zürich zum Abschlussbericht der Evaluation: «Neues Unterrichtsfach ‚Religion und Kultur'. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase»* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2013/Sitzung_19._Dezember_2013/Gutachten%20von%20Dietrich%20Benner%20und%20

Roumiana%20Nikolova.pdf.spooler.download.1391520026755.pdf/Gutachten+von+Dietrich+Benner+und+Roumiana+Nikolova.pdf

Commission on Religious Education 2018. *Final Report: Religion and Worldviews: The Way Forward. A National Plan for RE* (24.06.2019). Hentet fra: https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf

Department for children, schools and families 2010. *Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010*. Nottingham (19.06.2019). Hentet fra: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf

Education Reform Act 1988: Chapter 40 (19.06.2019). Hentet fra: http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1988-education-reform-act.pdf

House of Commons Library 2016. *Briefing Paper Number 07167, 7 July 2016: Religious Education in schools (England)* (19.06.2019). Hentet fra http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7167#fullreport

Jackson, Robert 2014. *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Norsk versjon: Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikkereligiøse livssyn i interkulturell utdanning* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education

Landert >Partner 2012. *Neues Unterrichtsfach «Religion und Kultur». Bericht über die Evaluation der Einführungsphase* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2013/Sitzung_19._Dezember_2013/Schlussbericht%20Evaluation%20Religion%20und%20Kultur_Teil%20I%20-%20Bericht.pdf.spooler.download.1390400086858.pdf/Schlussbericht+Evaluation+Religion+und+Kultur_Teil+I+-+Bericht.pdf

London Borough of Redbridge/SACRE 2008. *Exploration and Response: The Redbridge Agreed Syllabus For Religious Education 2008* (07.04.2017). Hentet fra: http://www.redbridgerenet.co.uk/agreedsyllabus/AgreedSyllabus2008/Agreed-Syllabus-2008.pdf

London Borough of Redbridge/SACRE 2013a. *Redbridge Ambassadors of Faith and Belief: Promoting interfaith and intrafaith encounter and dialogue* (06.04.2017. Ikke lenger tilgjengelig på internett). Hentet fra: http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/n/Newbury%20Park%20Primary%20School%20-%20AFaB%20Project%20Report%20-%20Final%20version.docx

London Borough of Redbridge/SACRE 2013b. *AFAB Jobb Description/AFAB Person Specification* (06.04.2017. Ikke lenger tilgjengelig på internett). Hentet fra:

http://reports.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/n/Newbury%20Park%20Primary%20School%20-%20Afab%20job%20description%202.pdf

Ofsted 2013. *Effective religious education and interfaith dialogue: Redbridge Ambassadors of Faith and Belief (AFaB)* (19.06.2019). Hentet fra: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/580583/Redbridge_20Ambassadors_20of_20Faith_20and_20Belief_20-_20good_20practice_20example.pdf

Opplæringslova 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html

Utdanningsdirektoratet. Høring – læreplan i KRLE 2019. *Læreplan I kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Høringsdokument. (24.06.2019) Hentet fra: https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=688

Utdanningsdirektoratet. Høring – læreplan i RE 2019. *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende udtanningsprogram*. Høringsdokument. (24.06.2019) Hentet fra: https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348?notatId=687

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i KRLE. *Læreplan I kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1–02)* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/rle1-02/

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i RE. *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende udtanningsprogram (REL1–01)* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/REL1-01

Teece, Geoff 2012. *Learning about religion and Learning from religion* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2013/Sitzung_19._Dezember_2013/Gutachten%20von%20Geoff%20Teece%20.pdf.spooler.download.1391501736053.pdf/Gutachten+von+Geoff+Teece+.pdf

QCA 2004. *Religious education. The non-statutory national framework. London: Qualifications and Curriculum Authority* (19.06.2019). Hentet fra: http://www.mmiweb.org.uk/publications/re/NSNF.pdf

Religious Education Councils of England and Wales 2013. *A Curriculum Framework for Religious Education in England* (19.06.2019). Hentet fra: http://resubjectreview.recouncil.org.uk/media/file/RE_Review_Summary.pdf

ARTIKKEL 7

Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE

Yvonne Margaretha Wang
Høgskolen på Vestlandet

Abstrakt: Mangfoldskompetanse og evnen til å ta andres perspektiv – er begge sentrale målsettinger i utkastet til de nye læreplanene i KRLE og RE.[1] På denne måten fremstår KRLE- og RE-fagene ikke bare som kunnskapsfag, men også som tydelige holdningsfag. En viktig metode for å fremme gode holdninger og evnen til å ta andres perspektiv er dialog. I denne artikkelen rettes søkelyset mot hvordan holdninger kan endres gjennom interreligiøs dialog utenfor skolen, og ved å tilrettelegge for møter mellom elever i RE og jevnaldrende medlemmer av en interreligiøs dialoggruppe. Dialoggruppen deler sine ulike livshistorier tilknyttet egen utvikling av sin tro eller sitt livssyn. Gjennom en kvalitativ tilnærming til deltakerne i den interreligiøse dialoggruppen avdekkes utviklingen av positive relasjoner på et kognitivt, affektivt og handlingsorientert nivå mellom deltakerne. En kvantitativ undersøkelse av 220 elevers evaluering av møte med dialoggruppen finner at elevene responderer positivt til dialog tilknyttet individuelle tros- og livssynsfortellinger. Artikkelen argumenterer for at interreligiøse dialoggrupper kan fungere som et godt redskap i både RE- og KRLE-undervisningen, fordi denne tilnærmingen kan gi et innenfraperspektiv på religiøsitet, samtidig som elevens private sfære blir ivaretatt.

Søkeord: interreligiøs dialog, faglig innenfraperspektiv, holdningsendringer, sosialpsykologi, mangfoldskompetanse.

1 Utdanningsdirektoratet 2019.

Sitering av dette kapitlet: Wang, Y. M. (2019). Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 177–205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch7

Innledning

> *Det har vært spennende … da har jeg sett på ansiktene (til elevene), de hadde nysgjerrighet, de stilte oss mange spørsmål … Jo, de har religionsfag på skole, men når de har … mennesker (som) forteller om forskjellige historier, de kan se forskjeller … for på skolen det er kun teorier … men (når de møter mennesker med) andre bakgrunner: hvem er det? De (har en sånn) nysgjerrighet … Det har vært spennende å dele med dem min historie … de skal bli nysgjerrige og jeg også.*
>
> Forteller fra en interreligiøs dialoggruppe etter et skolebesøk 2018.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å presentere et undervisningsopplegg som ble utviklet i samarbeid med Kirkelig dialogsenter i Bergen (KDB) og dramalærer Mette Bøe Lyngstad fra Høgskulen på Vestlandet. Utviklingen av undervisningsmaterialet startet med at jeg høsten 2016 ble engasjert av KDB for å starte en interreligiøs dialoggruppe for unge voksne på Vestlandet, der målsettingen var å utvikle egne trosfortellinger for å presentere dem til elever i RE på videregående eller KRLE i grunnskolen. Da dialoggruppen begynte, ble også dramalæreren Lyngstad engasjert av KDB for å sette fortellingene sammen til en forestilling. Fortellingene handler om deltakernes tro og livssyn i forhold til deres barndom, ulike veivalg i tenårene og ulikt ståsted i dag. Våren 2017 ble den interreligiøse dialoggruppen invitert til en videregående skole. I perioden fra 2017 til skrivende stund (våren 2019) har dialoggruppen blitt invitert fast hvert år til den samme skolen, i tillegg til en rekke andre videregående skoler og ungdomsskoler på Vestlandet. Våren 2018 ble de invitert til å møte studenter i lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet og gjeninvitert våren 2019. I mars 2019 ble dialoggruppen også invitert av Cappelen Damm forlag, for å fortelle om sin tro under lanseringen av en ny lærebok i religion og etikk tilknyttet føringene i de nye læreplanene.[2]

Høsten 2017 avsluttet jeg mitt engasjement hos KDB og gikk sammen med Lyngstad for å foreta en undersøkelse av dialoggruppen under tre skolebesøk i videregående skole. Vi gjorde en evaluering fra de 220 elevene som deltok under de tre skolebesøkene. Deretter intervjuet vi fortellerne

2 Cappelen Damm forlag 1. Online: https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/course/course.action?courseId=sek:course:927fa9e8-5574-49d4-8d7e-024f9d5b257f Nedlastet 10.05.2019

etter skolebesøkene. I denne artikkelen vil jeg presentere vårt materiale fra undersøkelsen. Dette er en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse, som fokuserer på hva som skjer i møte mellom elever i videregående i RE og trosfortellinger fra en interreligiøs dialoggruppe. Selv om materialet ikke er hentet fra elever i grunnskolens KRLE-fag, diskuterer jeg både RE- og KRLE-fagene, fordi jeg mener undervisningsopplegget er relevant både i videregående skole og på ungdomsskolen.

Hensikten med denne undersøkelsen er på den ene siden å utforske hvilke holdninger som utvikles gjennom interreligiøse relasjoner og religionsdialog spesielt. I denne sammenheng beveger jeg meg utenfor skolens arena. På den andre siden ønsker jeg å utforske hvordan møte med representanter fra en interreligiøs dialoggruppe kan fungere som en arbeidsmetode i skolen, som gir rom for et faglig innenfraperspektiv. Jeg er spesielt opptatt av å fokusere på hvordan både KRLE-faget i grunnskolen og RE-faget i videregående skole er holdningsfag. I den sammenheng avgrenser jeg meg til de holdninger som handler om forståelse og empati for religions- og livssynsmangfold.

5. desember 2017 publiserte Holocaustsenteret rapporten «Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017»,[3] som viser at stereotypier og fordommer både overfor jøder generelt og overfor muslimer spesielt eksisterer i det norske samfunn. Dette mener jeg viser betydningen av å fremme forståelse og empati for tros- og livssynsmangfold i skolen. Tilsvarende betydning fremheves også i en større europeisk sammenheng. I 2007 ga organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE) ut veiledningen «Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools»,[4] som flere norske forskere har påpekt viser en forståelse for at religions- og livssynsundervisningen anses som et sikkerhetsspørsmål i Europa.[5] I 2014 kom Europarådet ut med boka «Signpost – Policy and Practise for teaching about religion and non-religious worldviews in intercultural education».[6] Den gir retningslinjer til ulike

3 Holocaustsenteret: Rapport om holdninger til jøder og muslimer 2017. Online: https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/resultater-holdningsundersokelse.html Nedlastet 08.03.19.

4 OSSE: Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Online: https://www.osce.org/odihr/29154?download=true Nedlastet 08.03.19

5 Wang 2017; von der Lippe og Undheim 2017:14.

6 Jackson 2014.

europeiske land om hvordan de gjennom undervisning om religions- og livssynsmangfold kan fremme toleranse og interkulturell kompetanse.[7]

I både KRLE- og RE-fagene er det å utvikle evne til dialog en viktig målsetting for religions- og livssynsundervisningen. I opplæringslova § 2–4 står det at «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål». I den nåværende læreplanen til KRLE-faget står det at elevene skal «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn».[8] I læreplanen for religion og etikk på videregående skole står det blant annet at «Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre».[9] Det nevnte utkastet til ny læreplan i KRLE/RE gir enda tydeligere føringer i forhold til fagets rolle som holdningsskapende. Her påpekes det at fagene skal hjelpe elevene å «kunne ta andres perspektiv».[10] Elevene skal «utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfraperspektiver og gjennom dialog og refleksjon.»[11] Videre skal faget «bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse».[12]

Mine to forskningsspørsmål er: Hvilke holdninger og interreligiøse relasjoner utvikles gjennom religionsdialog? Er det grunn til å tro at møtet med trosfortellinger endrer holdninger hos elever i videregående skole?

I denne artikkelen vil jeg først gjøre rede for hvordan jeg forstår konseptet religions- og livssynsdialog i denne undersøkelsen og presentere en arbeidsdefinisjon for begrepet trosfortellinger. Deretter vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på offentlig religionsundervisning i skolen og dialog innenfor europeisk og norsk sammenheng, og sette denne undersøkelsen innenfor den norske religionsdidaktiske diskusjonen.

7 Wang 2017:210–228.
8 KRLE 2015.
9 REL1–01.
10 Utdanningsdirektoratet 2019/3840.
11 Utdanningsdirektoratet 2019/3840.
12 Utdanningsdirektoratet 2019/3840.

I metodeavsnittet forteller jeg først kort om samarbeidspartnere, hvordan den interreligiøse ungdomsorganisasjon utviklet sine trosfortellinger gjennom dialog, og hvordan jeg kontaktet lærere i videregående skoler og ungdomsskoler. Jeg velger en teoretisk tilnærming innenfor sosialpsykologien, som hjelper meg å analysere og diskutere hvordan dette prosjektet kan fremme empati og forståelse for religions- og livssynsmangfold. I det neste avsnittet vil jeg presentere datamaterialet i denne undersøkelsen. I analysen ser jeg på materialet med utgangspunkt i sosialpsykologisk teori om holdningsarbeid. Deretter diskuterer jeg funnene i forhold til Eidhamars perspektivmangfoldsmodell[13] og innenfor religionsdidaktisk tenkning og forskning.

Dialog og trosfortellinger

I denne artikkelen er konseptet religions- og livssynsdialog sentralt. I første omgang tar jeg utgangspunkt i Anne Hege Grung sin definisjon av dialog som: «… et møte ansikt til ansikt mellom likeverdige parter, uten skjulte hensikter. Jeg går inn i en dialog, ikke for å forandre den andre, men for å ta del i den gjensidige forandringen som kan skje gjennom et møte».[14] Dette er en definisjon som vektlegger dialogen som et fysisk møte – ansikt til ansikt – der partene veksler mellom å være den som lytter og den som forteller. Religions- og livssynsdialog er et komplekst konsept, som kan betegne både den dialog som skjer mellom religiøse ledere og politikere på internasjonalt eller nasjonalt nivå til den dialog som opptrer på individuelt nivå mellom mennesker fra ulike religioner og livssyn.[15] I denne undersøkelsen avgrenser jeg meg til en bestemt form for religions- og livsynsdialog, som Jeannine Hill Fletcher kaller «Storytelling Model».[16] I utgangspunktet hevder Fletcher at denne formen for dialog er mest utbredt blant kvinner fra ulike tros- og livssynssamfunn, men begrunnelsen knyttes ikke til kjønn, men til fravær av makt.[17] Denne

13 Eidhamar 2019.
14 Grung 2005:88.
15 Wang 2014:74.
16 Fletcher 2013:177–181.
17 Fletcher 2013:177.

formen for dialog er uformell, og deltakerne representerer kun seg selv og sine fortellinger fra sitt liv i forhold til tro.[18]

Trosfortellinger er et begrep som er lite brukt i norsk faglitteratur. De få gangene begrepet blir brukt, har det en tendens til å henvise til religionenes fortellinger, slik de står i deres hellige tekster.[19] I engelsk faglitteratur brukes heller ikke det direkte oversatte *faithstories*, men heller «stories of faith»[20]. Et begrep som ligger nær det jeg kaller trosfortellinger, er «existentiella konfigurationer»[21], som er utviklet i en doktorgradsavhandling av Caroline Gustavsson. Begrepet beskriver den forståelsen individer utvikler om seg selv gjennom tolkningen av sine liv i forhold til ulike eksistensielle temaer, men også hvordan individets tolkning påvirkes av den sosiale og kulturelle konteksten de oppstår i.[22]

I denne undersøkelse forteller unge voksne, som tidligere nevnt, om sin oppvekst i forhold til tro og livssyn, om sine valg og refleksjoner i tenårene og til sist hva de tror på i dag. På denne måten handler ikke fortellingene deres utelukkende om eksistensielle temaer, slik Gustavssons begrep gjør. Jeg har derfor valgt å kalle fortellingene i denne undersøkelsen for trosfortellinger. Siden begrepet er så uklart i akademisk sammenheng vil jeg lage en arbeidsdefinisjon for denne undersøkelsen, som knytter begrepet til det som innenfor narrativ teori kalles livshistorie. Jeg velger å bruke begrepet trosfortellinger, fordi livshistoriene i denne artikkelen retter søkelyset på den betydning tro og religiøs tilhørighet har hatt for deres livsfortelling så langt de er kommet i sine liv. Jeg tar utgangspunkt i den kjente forskeren innen narrativ teori, Marianne Horsdal, som skriver: «I livsfortællinger forsøger fortælleren at skabe mening og sammenhæng ud fra, hvor han eller hun står, fra fortællesituationens kontekst med oplevelserne og hændelserne fra sit eget liv som udgangspunkt».[23] I denne artikkelen bruker jeg følgende arbeidsdefinisjon om begrepet trosfortellinger: I trosfortellinger forsøker fortelleren å skape mening og sammenheng ut fra sitt religions- eller livssynståsted i nåtid, med utgangspunkt i

18 Fletcher 2013:179.
19 Hovdelien 2003:28–30.
20 Gupta 2018.
21 Gustavsson 2013.
22 Gustavsson 2013:103.
23 Horsdal 2017:104.

opplevelser og erfaringer fra sitt eget liv og innenfor den kontekst han/hun står i når fortellingen fortelles.

Tidligere forskning

Det finnes en del nyere forskning på dialog i forhold til religions- og livssynsundervisning både i norsk og europeisk sammenheng. I europeisk sammenheng er det spesielt det europeiske prosjektet ReDi (Religion and Dialogie in Modern Societies) som bør nevnes. Prosjektet kan deles inn i to ulike hovedfokus. Det første knyttes opp mot religionsteologi og hvordan religiøse ledere tolker egen tro i forhold til eksistensen av andre religioner. I vår sammenheng er det derimot det andre hovedfokuset som er mest relevant, fordi det fokuserer på hvordan interreligiøs dialog foregår i skole og i enkelte bymiljø i europeisk sammenheng. ReDi-prosjektet førte til publiseringen av boka *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education.*[24] De europeiske storbyene som studeres nærmere, er London, Hamburg, Rhin-området, Stockholm, Oslo og Stavanger. I tillegg har ReDi-prosjektet ført til en rekke artikler i tidskriftet Religion & Education om religionsdialog i skolen.[25] I det følgende vil jeg kort redegjøre for tre av ReDis undersøkelser fra Sverige, Norge og England, som er relevante i forhold til denne undersøkelsen.

Linda Vikdahl foretar en empirisk kvalitativ undersøkelse blant 24 svenske elever med innvandrer bakgrunn, som deltar i en religionsrelatert dialog i religions- og livssynsundervisningen. Vikdahl påpeker følgende funn:

> The analysis shows that, in this case, the classroom—the public space—is not a safe space where students can talk openly and personally about their religious beliefs. They are only able to do this amongst close and likeminded peers outside the classroom—in the private space—where they feel confident enough to talk about religious things from a personal perspective.[26]

24 Ipgrave mfl. 2018.
25 Religion & Education 2019.
26 Vikdahl 2019:15.

Anna Lockley Scott gjør en kvalitativ undersøkelse i England der 76 elever og 36 lærere svarte på et kvalitativt spørreskjema tilknyttet muligheter for dialog om religion i klasserommet. I tillegg utførte Scott intervju med 5 lærere i RE. Selv om Scott fant en god vilje til å åpne for dialog i klassen tilknyttet religion, fant hun også at mange opplevde det som vanskelig hvis de kom inn på kontroversielle temaer. Scott konkluderer: «As a researcher, looking at classrooms through the medium of asking whether they allow for and enable religious related dialog, evaluation suggests that U.K. schools are increasingly restricted in opening any discussion, let alone religion-related dialog».[27] Disse to forskningsresultatene fra Sverige og England samsvarer til dels med hvordan både norske religionsdidaktikere og lærere hevder at religions- og livsynsdialog i KRLE-timene mellom elevene kan oppleves både ubehagelig og lite hensiktsmessig.[28]

I Stavanger har forskere og lærere samarbeidet for å gjøre en undersøkelse av hvordan dialog kunne brukes som en metode i RE-faget i videregående.[29] Forskningen består av tre spørreundersøkelser, videomateriale fra dialogene, bilder fra dialogaktiviteter, elevers innleveringer og refleksjoner, samt feltnotater. Dialogaktivitetene bestod av tre ulike tilnærminger. Først ble elevene ble delt inn i mindre grupper på tre elever i hver, der de fortalte sine personlige og individuelle fortellinger i forhold til tro og livssyn.[30] Så ble elevene oppfordret til å oppsøke tros- og livssynssamfunn i lokalmiljøet, for å delta i en dialog med ulike representanter.[31] Den tredje formen for dialog fant sted gjennom en skolebasert dialogkafe, der elevene skulle samtale om ulike temaer tilknyttet religion og livssyn.[32] Informantene var cirka 180 elever mellom 17 og 19 år. I forhold til tematikken i denne artikkelen er det spesielt ett funn som er interessant i vår sammenheng:

> In retrospect, on the basis of the surveys and the teachers' reflections, it was the "small dialogues," organized within the framework of the class, that seemed to

27 Scott 2019:15.
28 Leganger-Krogstad 2014:120–121; Skaaten 2010:46.
29 Husebø mfl. 2019.
30 Husebø mfl. 2019:6–7.
31 Husebø mfl 2019:7–8.
32 Husebø mfl. 2019:8–11.

> make the deepest impression on students … A vital aspect of this seemed to be that these small dialogs represented a rare opportunity for the students to express their personal understandings and basis for meaning. Establishing and sharing the individual faith- and life-stance narratives provided an opportunity for the students to express their ideas verbally to one another and they became more aware of their own positions … The opportunity to learn about one another's personal stories can be seen as providing a possibility to become closer to "lived religion". Religions and worldviews are not only accessed through creeds, authoritative leaders, and holy texts, but also by meeting the "ordinary people" who position themselves as belonging to the tradition.[33]

Dette er et interessant funn, som tydeliggjør betydningen av de mer personlige og individuelle fortellingene om religiøsitet og eget livssyn, i en kontekst med mindre dialoggrupper. Ifølge Husebø mfl. er det denne formen for dialog som gjør sterkest inntrykk på elevene.

Det er lite forskning på møte mellom elever og ulike trosfortellere som besøker skoler i undervisningssammenheng, men det er gjort en del undersøkelser av ulike program for skolebesøk i England[34] og Sverige[35]. Det finnes også et relevant forskningsprosjekt innenfor psykologi, som undersøker hvordan unge voksne sine fortellinger om egen tro kan gi grunnlag for en digital fremstilling av tro, som vil fremme empati for religions- og livsynsmangfold.[36] Nisha Guptas undersøkelse er derimot utelukkende rettet mot fortellerne, og gir ikke noe empirisk materiale på hvordan det blir mottatt eller brukt av elever eller andre. Denne undersøkelsen ønsker derfor å bidra med et nytt forskningsperspektiv, som tar med seg både relasjonene som utvikles mellom fortellerne i en interreligiøs dialoggruppe og elvenes erfaring med skolebesøk av en slik dialoggruppe i religions- og livssynsundervisningen. Jeg retter også søkelys på hvordan denne arbeidsmetoden kan fremme konstruktive holdninger, og gi rom for empati for religions- og livssynsmangfold både blant fortellerne selv og blant elever i videregående. Selv om det gjort en rekke undersøkelser tilknyttet dialog i religionsundervisningen i både europeisk og norsk

33 Husebø mfl. 2019:11–12.
34 Meier 2009, Wang 2015.
35 Wang 2015.
36 Gupta 2018.

sammenheng, mener jeg at denne undersøkelse kan bidra til mer utdypende forskning på hvordan personlige og individuelle trosfortellinger kan bidra til holdningsskapende og gode undervisningsopplegg i RE og KRLE. En dialog der mennesker møtes ansikt til ansikt har den største direkte påvirkning for å utvikle empati og toleranse mellom individer.[37] Derfor mener jeg at religion- og livssynsdialogens potensial i KRLE- og RE -fagene til å skape forståelse, respekt og toleranse ikke bør undervurderes, men heller finne nye former.

Religionsdidaktikk

I 2019 lanserte Levi Geir Eidhamar «perspektivmangfoldsmodellen»[38], som innebærer at man gjennom religionsundervisningen veksler mellom et faglig innenfraperspektiv og et faglig utenfraperspektiv:

> På bakgrunn av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske diskusjoner argumenteres det for et faglig perspektivmangfold i undervisningen. Det faglige innenfraperspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati med annerledes tenkende, samt at det gir mulighet for gjenkjennelse av eget livssyn. Det faglige utenfraperspektivet fremmer evnene til objektiv og kritisk vitenskapelige tenkning. Begge fremmer faglig innsikt.[39]

Eidhamar argumenterer for at det faglige innenfraperspektivet totalt sett bør dominere religionsundervisningen. Argumentasjonen knyttes blant annet opp mot sosial identitetsteori:

> Ubevisst underdriver man variasjonen internt i vi- og de-gruppene, mens ulikheten mellom gruppene imellom overdrives. Samtidig tilskriver man positive egenskaper til medlemmer av ulike vi-grupper og tilsvarende negative egenskaper til medlemmer av de-gruppene. Dette gjelder ikke minst for livsynsbaserte grupper.[40]

37 Wang 2014.
38 Eidhamar 2019:32.
39 Eidhamar 2019:27.
40 Eidhamar 2019:35.

Med bakgrunn i dette viser Eidhamar til hvordan både KRLE- og RE-fagene bør fremme respekt og evne til dialog over livssynsgrensene: «Det vil si at undervisningen bør motvirke tilbøyeligheten til å tenke i vi–de-kategorier. En slik målsetting forutsetter kognitiv empati med dem som tror annerledes».[41] Videre argumenterer Eidhamar for at det faglige innenfraperspektivet i større grad åpner for at «de som personlig står innenfor et livssyn, kjenner seg igjen».[42]

Innenfraperspektivet gir også et innblikk i det religionsvitenskapen kaller «lived religion».[43] Nancy Ammerman har foretatt en studie av hvordan religiøse mennesker forstår sitt forhold til religion. Ammerman skriver: «What people name as definitional to their religious identity is rarely doctrine or even spiritual experience. What they name is a way of living».[44] Denne nedtoningen av religionenes dogmer og doktriner for troende selv samsvarer med studier av religiøsitet blant unge i Norge. Ifølge Ida Marie Høeg tar mange unge i Norge for gitt at de selv kan definere sin egen individuelle tro, og sine ideer om hva som skjer etter døden.[45] Behovet for sterkere vektlegging av individuell religiøsitet og mangfold er også viktig innenfor religionsdidaktisk tenkning.[46]

Jeg mener også det er riktig å forstå trosfortellingene og den dialogen mellom fortellerne de har sitt utsprang fra, som noe læreren tar med inn i undervisningen. I denne sammenheng finner jeg Leganger-Krogstad sin tilnærming til dialog i klasserommet gjennom en artefakt eller et redskap relevant. Leganger-Krogstad tar utgangspunkt i en sosiokulturell læringsteori som setter søkelyset på hvordan læring skjer innenfor en gitt sosial og kulturell setting. Teorien mener læring ikke skjer i et vakuum, men påvirkes og er en del av den sosiale konteksten den foregår i. Teorien bygger på den forståelse at læring skjer mellom mennesker og redskaper eller artefakter innenfor en gitt historisk og kulturell setting. Et sosiokulturelt perspektiv på læring fokuserer på fellesskapet og de redskaper eller artefakter læreren kan ta med seg inn i klasserommet for å visualisere

41 Eidhamar 2019:35.
42 Eidhamar 2019:35.
43 Ammerman 2014.
44 Ammerman 2014:214.
45 Høeg 2017:15.
46 Anker 2017: 29–30, Skeie 2017:128.

eller konkretisere det som skal læres. Leganger-Krogstad undersøker hvordan dialog, som arbeidsmetode i KRLE faget, kan videreutvikles fra et sosiokulturelt læringsperspektiv:

> When dialogue is discussed from a sociocultural perspective on learning, the interaction in the classroom around the dialogue comes more to the front. The mediating tools and artefacts are not things, but cultural tools open for negotiation in social setting, here classrooms …The mediating tool coins a common ground for learning, it represents a third voice. The tools need to be chosen on the basis of didactical considerations to enhance the Trialogue, knowledge creation. The learning trajectories between home, society and school need to be nourished without getting too close to personal matters. The use of the term `the role of the pupil` is coined to respect the *zone of non-infringement.*[47]

På denne måten foreslår Leganger-Krogstad at elevene kan ha en dialog i KRLE-undervisningen, som ikke tar utgangspunkt i elevens egen tro eller livssyn, men en dialog som handler om en gitt artefakt eller et kulturelt redskap. Metoden innebærer at elevens private sfære blir ivaretatt, samtidig som den gir rom for elevenes refleksjoner og tanker tilknyttet redskapene læreren tar med. I denne undersøkelsen mener jeg at trosfortellingene, som er utviklet gjennom dialog mellom fortellerne, kan fungere som en artefakt i RE-undervisningen. Trosfortellingene gir ikke bare innblikk i fortellernes individuelle religiøsitet og erfaringer, men fremstår også som et resultat av en religions- og livssynsdialog. På denne måten mener jeg trosfortellingene kan fungere som en artefakt eller et redskap læreren tar med inn i undervisningen, og som gir rom for videre dialog i klasserommet. Trosfortellingene gir både et innblikk i hva individuell religions- og livsynsmangfold er, og hva religions- og livssynsdialog kan være.

Fra et religionsdidaktisk perspektiv mener jeg derfor at møtet mellom elever i videregående skole og trosfortellinger kan gi et innenfraperspektiv på religions- og livssynsmangfold, gi en forståelse av individuell religiøsitet og fungere som et redskap for elevenes videre dialog i klasserommet om både mangfold og hva dialog er. Dette mener jeg er relevant for både

47 Leganger-Krogstad, 2014:123. Kursiv i originalteksten.

KRLE- og RE-fagene, i den grad de begge er holdningsfag. For å tydeliggjøre dette vil jeg nå rette søkelyset mot hvordan holdningsendringer forståes teoretisk innenfor sosialpsykologi.

Holdningsarbeid innenfor sosialpsykologi

Empati for religions- og livssynsmangfold handler som tidligere nevnt om holdninger og holdningsendringer. Derfor vil jeg benytte en sosialpsykologisk teoretisk tilnærming til materialet i denne undersøkelsen. Innenfor sosialpsykologien er forståelsen av hva som skaper og endrer fordommer sentralt, der fordommer betegner holdninger overfor en sosial gruppe og dens medlemmer.[48] På samme måte som innenfor holdninger generelt aktiveres fordommer av en kognitiv, affektiv og handlingsorienterte dimensjon.[49] Den kognitive dimensjonen av fordommer relateres gjerne til stereotypier[50], som er delte forestillinger om en bestemt sosial gruppe. Denne dimensjonen blir ofte sett på som en del av menneskets måte å forholde seg til store mengder av informasjon, som tvinger oss til å minimalisere og plassere informasjon innenfor kategorier.[51] Den affektive dimensjonen relateres gjerne til følelsesmessig respons eller evaluering av medlemmer fra en bestemt sosial gruppe. Den følelsesmessige reaksjonen overfor ulike sosiale grupper kan være ulik, som følelser av forakt og mistenksomhet, eller åpenhet og interesse.[52] Den handlingsorienterte dimensjonen kjennetegnes gjerne av diskriminerende handlinger, eller motsatt – bevisste handlinger for å støtte en bestemt sosial gruppe.[53] Holdningsendrende arbeid retter seg mot alle disse tre dimensjonene ved holdninger. Innenfor sosialpsykologien har kontakthypotesen vært sentral i både undersøkelser og kritiske refleksjoner de siste tiårene.[54] Rupert Brown trekker frem fire forhold som bør være til stede for at tiltak tilknyttet kontakthypotesen skal ha god effekt. Det første er at det må foreligge

48 Hogg og Vaughan 2014:358–359.
49 Hogg og Vaughan 2014:359.
50 Brown 2010:78.
51 Kite og Whitley 2016:87.
52 Kite og Whitley 2016:242–245.
53 Kite og Whitley 2016:245–246.
54 Brown 2010:244.

en sosial og institusjonell støtte bak tiltakene. Denne støtten kan knytte seg til alt fra samfunnet og lovverk generelt til skolens formålsparagraf og vedtatte praksiser.[55] Det andre forholdet er tilknyttet varigheten av relasjonene mellom partene og muligheten for å utvikle «cross-group friendships» mellom partene som i utgangspunktet har fordommer eller stereotypiske holdninger overfor hverandre.[56] Det tredje forholdet er at det må foreligge en likeverdighet mellom representantene for de gruppene man ønsker skal utvikle relasjoner.[57] Det fjerde forhold er at tiltakene for holdningsendring fører til en form for samarbeid mellom partene: «In so far as members of different groups are dependent on each other for the achievement of some jointly desired objective, they have instrumental reasons to develop friendlier relationships with each other».[58] Selv om direkte kontakt mellom ulike grupper syntes å ha den største effekten på holdningsendringer, viser Brown til forskning der indirekte kontakt under de rette forholdene også kan ha en nærmest tilsvarende effekt.[59] Dette innebærer at det å lytte til andre representanter for ulike grupper kan ha en nesten like stor effekt på holdningsendringer som det å selv delta direkte.

I det neste avsnittet vil jeg presentere metoden og materialet i dette prosjektet, før jeg analyserer materialet i forhold til et sosialpsykologisk teoretisk perspektiv på holdningsarbeid. Til slutt diskuteres denne arbeidsmetoden fra et religionsdidaktisk perspektiv.

Metode

Den interreligiøse ungdomsorganisasjonen som omtales i denne artikkelen, utviklet seg gjennom et samarbeid KDB hadde med tre andre nordiske interreligiøse grupper, som på ulike måter fikk opplæring i å fortelle sin trosfortelling til elever i grunnskolen og på videregående. Alle de nordiske deltakerne lærte om storytellingmetoden, der trosfortellingene

55 Brown 2010:244–245.
56 Brown 2010:245–247.
57 Brown 2010:247–248.
58 Brown 2010:248.
59 Brown 2010:276.

bygges opp omkring fire spørsmål: 1) Tro – og livssyn i barndommen, 2) Utfordringer og refleksjoner i tenårene, 3) Veivalg i livet tilknyttet tro og livssyn og 4) Hva de tror på i dag. Gjennom opplæringen utfordres de unge voksne til å velge ut hva de vil fortelle til andre, og de utfordres til å tenke gjennom hvilke reaksjoner de bør være forberedt på å møte hos elevene i skolen. Den enkelte trosrepresentanten tydeliggjør ved skolebesøkene at vedkommende representerer seg selv, og ikke sitt trossamfunn.[60] Alle de fire organisasjonene i nettverket er selvstendige. Jeg ble som nevnt engasjert av KDB høsten 2016 for å samle den første ungdomsgruppen, og invitere Lyngstad inn som dramapedagog og regissør. Lyngstad trente fortellerne i fortellingsteknikker og utviklet fortellingene sammen med deltakerne til en fortellerforestilling. Lyngstad valgte å sette sammen de ulike fortellingene i en montasje og kryssklippe dem for å få frem dialogen mellom fortellingene, ettersom alle fortellerne først forteller om sin barndom, før alle etter hvert går over til de ulike fasene i sin fortelling.

Jeg valgte å ta direkte kontakt med ulike lærere i RE på videregående og KRLE i ungdomsskolen, enten gjennom telefon eller e-post. Da jeg hadde fått vår første invitasjon, overlot jeg det til fortellerne selv å kontakte lærere på videregående og i ungdomsskolen. Dette var også mest praktisk i forhold til at fortellerne og lærerne måtte finne dager og tidspunkt som passet for alle. I tillegg skulle dialoggruppen bli selvstendig, siden mitt engasjement i KDB avsluttet våren 2017. Jeg var med som forsker sammen med Lyngstad under tre ulike skolebesøk i skoleåret 2017–2018, og fikk etter avtale med lærerne mulighet til å dele ut et evalueringsskjema til elevene etter at de hadde sett forestillingen.

Denne undersøkelsen bygger, som nevnt, på både kvalitative og kvantitative metoder. Det kvalitative materialet ble samlet inn i januar 2018. Materialet er videoopptak av trosfortellingene samt intervju med 5 fortellere i alderen 18–30 år, som intervjues i etterkant av skolebesøkene. Intervjuene ble foretatt av Lyngstad og meg. Alle fortellerne er, som nevnt, medlem i en interreligiøs ungdomsorganisasjon på Vestlandet, som blant annet besøker ulike skoler for å fortelle sin trosfortelling. Før intervjuet fikk fortellerne en intervjuguide med spørsmålene: 1) Hvordan

60 Seminar i Stockholm 2016, Rydinger og Tawalbeh 2014:174.

opplevde du prosessen med å utvikle din egen personlige trosfortelling? 2) På hvilken måte endret det å lytte til andres personlige fortelling din forståelse av andres og/eller egen tro? 3) Hvordan erfarte du det å fortelle din personlige trosfortelling til andre kursdeltakere, til elever i ungdomsskolen eller i videregående skole? Fortellerne fikk informasjon om at svarene ville bli anonymisert, samt at de kunne trekke seg fra prosjektet om de ville det. Det ble gjort lydopptak under intervjuene. Intervjuene ble deretter transkribert og lydopptakene slettet. Prosjektet er godkjent av personvernombudet NSD og gitt prosjektnummer 52913. Det kvalitative materialet skal gi svar på det tidligere nevnte første forskningsspørsmålet: Hvilke holdninger og interreligiøse relasjoner utvikles gjennom religionsdialog?

Det kvantitative materiale ble samlet inn fra november 2017 til februar 2018. Materialet består av evalueringsskjema fra 220 elever fra tre videregående skoler etter at de hadde sett forestillingen. Fortellerne kom fra ulike religiøse tradisjoner og med ulik etnisk bakgrunn – en hinduist, to muslimer, en kristen og en jøde. Den kvantitative undersøkelsen skal gi et svar på det andre forskningsspørsmålet: Er det grunn til å tro at møtet med trosfortellinger endrer holdninger hos elever i videregående skole?

Jeg vil nå først ta utgangspunkt i videomaterialet og gi en kort beskrivelse av trosforestillingen som elevene fikk høre, som i denne artikkelen skal fungere som en bakgrunnsforståelse. Deretter vil jeg presentere materialet fra intervjuene om fortellernes egne opplevelser av å utvikle og fortelle om sin tro til elever under skolebesøkene. Til slutt vil jeg presentere de 220 elevenes respons på forestillingen.

Trosfortellingene

Forestillingen begynner med at hver av fortellerne kommer inn med sin religiøse gjenstand eller et musikalsk innslag. Deretter presenteres fortellinger fra barndommen fra to muslimske fortellere, en hinduist, en jøde og en kristen. Alle vektlegger verdien av sine gudshus i barndomsminnene og hvordan det ga dem en spesiell trygghet. I en av barndomsfortellingene får elevene høre om hvordan en kristen mann ble kalt «prestesønnen» på skolen, fordi begge hans foreldre var prester – og hvordan dette ble

en vond opplevelse i skoledagen. Alle fortellerne nevner vanskelige faser i tenårene. En muslimsk forteller sier han ble skuffet da han lærte seg norsk, fordi han da også fikk lese om den negative omtalen som fantes i norsk media om islam. Den jødiske fortelleren sier hun mistet troen i tenårene og opplevde en fase med depresjon, før hun fant roen innenfor buddhistisk meditasjon. Den kristne mannen forlot også det kristne miljøet en periode for å slippe å bli kalt «prestesønnen». Krigen i hjemlandet gjorde at den hinduistiske kvinnen i tenårene ble sint på Gud og nektet å gå i tempelet. Den andre muslimske fortelleren inviterer lytterne til sin første erfaring som flyktning i Norge. Han følte seg ensom og forlatt. Han husker at hans mor hadde sagt at hvis han følte seg helt alene, måtte han be til Gud. Han begynte å be. Deretter forteller hver av dem om hvordan de som unge voksne har funnet sitt eget ståsted i forhold til tro og livssyn i dag.

Materiale fra intervju med fortellerne

Alle forklarte at de hadde blandede følelser før de gikk inn i trosfortellergruppen. De var både spente og nervøse for å åpne seg på denne måten overfor andre. Tre av fortellerne har ikke et nordisk språk som morsmål og forteller derfor at de var engstelige for at de ikke skulle bli forstått. To av fortellerne tenkte mye på hvordan de ville skille ut det de mente var mest personlig og privat i forhold til at de ønsket å fortelle en ærlig historie om seg selv.[61] Fortellerne uttrykte at de hadde utviklet et godt vennskap med de andre i den interreligiøse gruppen. En av de muslimske deltakerne sier:

> Det var litt vanskelig i begynnelsen, på grunn av språket og å dele noe som er privat. Fordi jeg tror at religion er en privat ting … men jeg tok initiativ …. Men nå tror jeg at det er som vi er blitt en familie. Så jeg har lyst å bli med i denne gruppen fremover.[62]

61 I1, I3.
62 I1.

Alle de fem fortellerne svarer at de hadde opplevde det å fortelle om sin troshistorie som en tankevekkende prosess, og noe som de erfarte som meningsfullt og positivt. En av dem forklarer:

> Det å utvikle min egen fortelling, det var en slags refleksjon på fortiden min, som på grunn av den strukturen vi skal lage fortellingen etter … gjorde at jeg greide å sette fortiden min inn i et perspektiv, som gjorde det både mer forståelig for meg selv og lettere å dele med andre … Jeg har lært at barndommen min har aldri forlatt meg, den er der alltid. At når man vokser opp i det samfunnet som vi vokser opp i, så er det lett for å ende opp med å ønske å trykke ned barndommen … Det kan skape en konflikt … man er et barn fortsatt.[63]

En annen deltaker forteller hvordan denne prosessen hjalp henne å forstå sin egen tro, og gjorde at hun bedre forstod sine egne veivalg i livet.[64] Én understreket at det var viktig for ham å vite at han kun skulle representere seg selv og ikke hele religionen.[65]

Alle de fem fortellerne følte at det hadde innvirkning på dem å lytte til andres trosfortellinger, men ingen følte det på noen måte hadde endret deres tro. De mente derimot at det hadde gitt dem en ny forståelse av hva tro og religion kan bety for andre:

> Det har gitt meg en ny forståelse av hvor viktig religion kan være for mennesker … Jeg har gjenkjent flere ting … som å være i et religiøst rom og føle seg fasinert … eller å være det alvorlige og veldig religiøse barnet … det å føle seg forlatt, men likevel kunne be til Gud …[66]

En annen forklarte hvordan det å lytte til andres historie fikk henne til å reflektere over episoder i eget liv og inkludere dem inn i sin egen: «… når jeg lyttet til de andres fortelling, tenker jeg – ok – denne personens fortelling inneholder lignende episoder som jeg har opplevd – kanskje jeg kan ta med de episodene jeg selv har hatt i min fortelling».[67]

63 I2.
64 I5.
65 I1.
66 I2.
67 I3.

En fortalte hvordan han i møte med andres fortellinger begynte å tenke over hvordan hans religion så på andre religioner:

> Hver gang vi har et møte … så har jeg mange spørsmål som jeg stiller meg selv, egentlig … Det første er at jeg må ha respekt for andre religioner og folkegrupper. Det betyr at før jeg kom til Norge egentlig … jeg så denne verden fra en vinkel … men da jeg begynte med denne gruppen lærte jeg mer, først om meg selv, så om andres religion og livssyn. Disse tingene gir meg mulighet til å akseptere andre folk uansett tro eller folkeslag.[68]

En annen påpeker hvordan det å høre andres fortellinger har gitt henne en tydeligere forståelse av mennesker generelt: «Det har fått meg til å se hvem vi egentlig er».[69] Alle syntes det var konstruktivt å sette fortellingene sammen i forestillingen, og følte på den måten at deres fortellinger kom tydeligere til uttrykk. En av fortellerne sa:

> Jeg syntes det var veldig behagelig for min egen del. Spesielt på to måter. Det ene at min fortelling ble fordypet av de andres fortelling, og omvendt. (Den fikk en) sterkere funksjon fordi den stod sammen med andre fortellinger. Når jeg har sett likheter og ulikheter, ser jeg klarere hva som er spesielt med min fortelling og hva som er universelt. Det er sårbart. Det er mange som ikke kjenne min fortelling som jeg kjenner. Det å stå sammen med noen, det var godt.[70]

En annen forklarte tilsvarende:

> Det løfter opp fortellingene. Når vi har sånn 4–5 forskjellige fortellinger … vi har forskjellige deler … men til slutt blir det en veldig rik fortelling sammen. Fra mitt perspektiv; uansett om du er muslim, kristen, jøde … det handler om dialog … om menneskeheten.[71]

Da vi spurte hvordan de erfarte det å fortelle om sin tro til de andre i dialoggruppen og under skolebesøkene, tydeliggjorde fire av dem at det hadde gjort dem mer trygg og sterk i forhold til egen religiøs identitet.

68 I1.
69 I4.
70 I2.
71 I3.

Alle fortellerne uttrykte at det å besøke ulike skoler og møte elever var en god erfaring:

> Det har vært spennende … da har jeg sett på ansiktene (til elevene), de hadde nysgjerrighet, de stilte oss mange spørsmål … Jo, de har religionsfag på skole, men når de har … mennesker (som) forteller om forskjellige historier, de kan se forskjeller … for på skolen det er kun teorier … men (når de møter en med) andre bakgrunner: hvem er det? De (har en sånn) nysgjerrighet … Det har vært spennende egentlig å dele med dem min historie … de skal bli nysgjerrige, og jeg også.[72]

En annen forklarte at hun hadde vært nervøs i begynnelsen, men at hun nå var glad for at hun var blitt med:

> Det påvirker meg, selvfølgelig, når jeg kommer inn på akkurat den biten om sårbarhet, at jeg føler meg litt tilbake til denne tiden … I begynnelsen var jeg veldig redd for hvordan folk skulle reagere, spesielt siden min historie ikke bare handler om en religion, men nesten to … Jeg tror nå at jeg er mindre nervøs og mer forberedt … Jeg har lyst å vise frem viktige tema … og biter av livet mitt … jeg føler meg glad til slutt.[73]

En annen sa hun hadde følt det litt ubehagelig i starten, siden hun ikke var vant til å snakke om seg selv. Men så ble hun vant til det og syntes hun ble bedre på å svare på spørsmål. «Jeg tror det er på grunn av dialogmøtene, og hvordan vi jobbet sammen med å sette fortellingene sammen».[74]

En av deltakerne forteller hvordan det å besøke skoler hadde endret hennes forståelse av seg selv:

> Generelt sett (har jeg blitt) mer åpen for å vise frem at jeg er jøde, mer åpen for å vise frem at jeg har kanskje andre synspunkter enn de fleste jøder, og mer åpen for å forklare folk hva jeg syns er bra med buddhismen … mer åpen for å lytte og snakke … religiøs dialog generelt sett gjør meg glad.[75]

72 I2.
73 I3.
74 I4.
75 I3.

En reflekterer også over hvordan fortellingene kunne blitt om de også fikk en ateist med i gruppen:

> Introduksjonen er også viktig. Den setter jo tonen. Et perspektiv av undring. Men jeg har tenkt på det når vi får den første ikke-troende inn. Hvordan gjør vi det? De ikke-troende må inn på samme måte som oss. Ellers så blir det sånn oss og de andre.[76]

På denne måten viser fortelleren et ønske om å inkludere både troende og ikke-troende i dialogen.

Jeg har nå presentert det kvalitative materialet i denne undersøkelsen. Nå vil jeg presentere det kvantitative materialet.

Metode og presentasjon av den kvantitative undersøkelsen

Den kvantitative undersøkelsen ble som nevnt foretatt av Lyngstad og meg i perioden mellom november 2017 og februar 2018. Det var 87 menn og 133 kvinner som deltok i undersøkelsen. Elevene var i alderen 18–19 år og kom fra tre ulike videregående skoler på Vestlandet. Undersøkelsen innebar et evalueringsskjema, som elevene kunne fylle ut hvis de ville etter at de har sett forestillingen. Før evalueringsskjemaet ble delt ut, ble det tydeliggjort at tilbakemeldingene ville være anonyme, at det var frivillig om de ville delta, og at evalueringen skulle brukes innen forskning på den interreligiøse organisasjonen. Vi var begge med under hvert skolebesøk der vi foretok evalueringene etter forestillingen. Lærerne hadde fått tilsendt evalueringsskjemaet noen dager før besøkene med forespørsel om vi kunne dele dem ut etter møte med trosfortellerne. Alle lærerne var positive til dette. Antall elever ble ikke telt opp under besøkene, men i samtalen med lærerne var det en generell forståelse om at nesten alle leverte evalueringsskjemaet til oss. I evalueringen ba vi elevene rangere hvordan forestillingen hadde påvirket dem på en skala fra 1(dårligst) til 6 (best) i forhold til: a) sin forståelse av andres tro, b) sin respekt for

---

76 I2.

menneskers tro og c) sin nysgjerrighet for ulike trossamfunn. Elevene ga følgende respons:

Variabler	1	2	3	4	5	6	Ikke svart
Forståelse av andres tro	2	7	21	76	81	33	0
Respekt for menneskers tro	3	5	11	38	73	86	4
Nysgjerrig for ulike trossamfunn	11	12	36	62	62	34	3

Med utgangspunkt i denne tabellen ser vi at elevene generelt mente de hadde fått en god forståelse for andres tro gjennom denne forestillingen. 86% rangerte svarene mellom 4 og 6. Når det gjelder rangeringen av i hvilken grad de mente forestillingen hadde gitt dem en respekt for menneskers tro, satte 89,5% av elevene verdiene mellom 4 og 6. 72% av elevene rangerte sin nysgjerrighet for ulike trossamfunn på skalaen mellom 4 og 6.

I det neste spørsmålet refererte vi til en spesiell episode i en av fortellingene, der fortelleren fortalte at han i skolealderen ble plaget på grunn av sin tro. Spørsmålet var: «En av fortellerne fortalte at han ble plaget fordi han var troende. Ville du selv ha grepet inn om noen ble plaget på grunn av sin tro? Elevene kunne krysse ut «ja» eller «nei». Det var 189 av de 220 elevene som svarte «ja», 21 som svarte «nei» og 10 som ikke svarte. Det vil si at over 86% svarte ja.

I det neste avsnittet vil jeg analysere det kvalitative materialet først og deretter det kvantitative materialet fra det sosial psykologisk perspektiv som er presentert ovenfor.

Analyse

Det kvalitative materialet skal, som nevnt, gi svar på mitt første forskningsspørsmål: Hvilke holdninger og interreligiøse relasjoner utvikles gjennom religionsdialog? I denne sammenheng er jeg derfor opptatt av å forstå hvilke holdningsendringer som kan finne sted innenfor dialoggruppen der fortellerne bruker personlige trosfortellinger i dialogen. Jeg har tidligere trukket frem hvordan man innenfor sosialpsykologien skiller mellom holdninger og holdningsendring innenfor de kognitive, emosjonelle og handlingsorienterte (konative) dimensjonene.

Den kognitive dimensjonen handler om den kunnskap og forståelse man har av en gruppe mennesker man har holdninger overfor. Fortellerne ga uttrykk for at de hadde fått en bedre forståelse for mangfoldet innenfor de ulike religiøse tradisjonene. Når det gjelder den emosjonelle dimensjonen, ga også fortellerne uttrykk for at det å være med i en interreligiøs gruppe der de fortalte hverandre om sin personlige trosfortelling skapte sterke relasjoner innad i gruppen. Her ble positive ord som «familie»[77] brukt og hvordan det ga fortellerne «forståelse av hvor viktig religion kan være for mennesker»[78] og til å «se, hvem vi egentlig er».[79] Den handlingsorienterte dimensjonen kan anses som en selvfølge innad i den interreligiøse gruppen siden de unge voksne selv har valgt å være med i en slik gruppe, nettopp fordi de ønsker å skape gode holdninger overfor mennesker med ulik tro og livssyn.

Jeg vil nå se på Rupert Brown sine kriterier for at kontakthypotesen skal ha størst effektivitet. Det første er, som nevnt, at tiltaket må ha en sosial og institusjonell støtte. De interreligiøse organisasjonene må kunne sies å gi de enkelte medlemmene en sosial og institusjonell støtte, samtidig som skolebesøkene også kan tilskrives en form for institusjonell støtte i den grad de blir invitert til å komme. I norsk sammenheng er også både religionsfrihet generelt og KRLE-/RE-fagene spesielt tydelige på at samfunnet anerkjenner behovet for å forstå og respektere andres tro.[80] Det andre forholdet handler om å utvikle «cross-group friendships»[81]. Et slikt vennskap mellom fortellerne i denne undersøkelsen, som kommer fra ulike trossamfunn og livssyn, kommer tydelig frem i dette materialet. Det tredje forholdet er at det må foreligge en likeverdighet mellom representantene.[82] Det forholdet står også sterkt innenfor den interreligiøse organisasjonen i den betydning at de unge er jevnaldrende og deltar frivillig i disse organisasjonene. Likevel er det viktig å få frem at tre av de fem fortellerne ikke hadde et nordisk morsmål, og at det derfor ikke var en fullverdig likhet mellom fortellerne i den sammenheng. Det

77 I1.
78 I2.
79 I4.
80 Jf. Brown 2010:244–245.
81 Brown 2010:245–247.
82 Brown 2010:247–248.

fjerde forhold er at tiltakene for holdningsendring fører til en form for samarbeid mellom partene. Innenfor denne interreligiøse organisasjonen utvikler unge sine trosfortellinger gjennom dialog med andre og forbereder seg sammen før de skal på skolebesøk eller besøk til lærerstudenter. Dette viser et sterkt og personlig samarbeid mellom unge fra ulike trossamfunn og livssyn.

Analyse av det kvantitative materialet

I analysen av det kvantitative materialet ønsker jeg å finne et svar på det andre forskningsspørsmålet: Er det grunn til å tro at møtet med trosfortellinger endrer holdninger hos elever i videregående skole? Dette vil jeg analysere ut fra et sosialpsykologisk perspektiv på holdninger. Jeg ønsker å forstå hvordan et utvalg elever i videregående skole som møter disse personlige trosfortellingene i konteksten av religionsdialogen, gir uttrykk for holdninger i sin evaluering. Den kognitive dimensjonen handler om den kunnskap og forståelse man har av en gruppe mennesker man har holdninger overfor. Når det gjelder evalueringen av de 220 elevene, viser den at de verdsatte den forståelsen de mente å ha fått ved å høre ulike trosfortellinger fra fem unge voksne, der 86% av elevene som nevnt rangerte det mellom 4 og 6. Dette tolker jeg som at de gir uttrykk for en forholdsvis god kognitiv forståelse av trosfortellingene.

Når det gjelder den emosjonelle dimensjonen, vil jeg knytte det opp mot spørsmålene til elevene om fortellingene gjorde at de fikk mer respekt for og/eller ble mer nysgjerrig på andres tro. Her skåret de 220 elevene også høyt på responsen, der 89,5% rangerte den respekten de følte, mellom 4 og 6, mens 72% rangerte den nysgjerrighet de følte, mellom 4 og 6.

Den handlingsorienterte dimensjonen kan knyttes opp mot det siste spørsmålet, der elevene svarer på om de ville ha grepet inn eller ikke hvis noen ble plaget på grunn av sin tro. Når det gjelder responsen fra de 220 elevene, var det over 86% som svarte ja til dette. Dette viser i alle fall at den umiddelbare responsen var handlingsorientert i denne sammenheng.

Selv om Brown legger vekt på at den beste form for holdningsendringer skjer gjennom direkte kontakt, viser han også at indirekte kontakt kan ha betydning. Skolebesøkene skjedde etter invitasjon fra lærere i RE i

videregående skole, og kan på denne måten sies å ha både en sosial og institusjonell støtte. Derimot ga ikke dette tiltaket mulighet for at langvarige relasjoner kunne utvikle seg mellom mennesker fra ulike religioner og livssyn. Det kommer heller ikke frem av undersøkelsen hvilke holdninger elevene hadde i utgangspunktet. Undersøkelsen gir likevel uttrykk for en forholdsvis positiv respons på å ha høre jevnaldrende fortelle sin trosfortelling.

Et religionsdidaktisk perspektiv på prosjektet

Et interessant funn i en religionsdidaktisk sammenheng er hvordan elevene både i denne undersøkelsen og i det nevnte aksjonsforskningsprosjektet i Stavanger[83] responderte positivt til dialog tilknyttet individuelle tros- og livssynsfortellinger. Undersøkelsen blant 180 elever i videregående skole i Stavanger løfter frem hvordan både lærere og elever opplevde de mindre dialogsamlingene – der rundt tre elever satt og delte sine individuelle tros- og livssynsfortellinger – som det som gjorde «the deepest impression on students».[84] Videre fremhever undersøkelsen i Stavanger hvordan denne formen for dialog og individuelle fortellinger tilknyttet tro og livssyn gir elevene en mulighet til å forstå «lived religion».[85] Dette samsvarer med de funnene jeg har gjort i denne undersøkelse, både med hensyn til fortellerne selv i den interreligiøse organisasjonen og gjennom evalueringen fra 220 elever i videregående skole. En av fortellere sa, som nevnt, at dette hadde gitt han/henne «en ny forståelse av hvor viktig religion kan være for mennesker».[86] En annen forteller utaler: «Fra mitt perspektiv; uansett om du er muslim, kristen, jøde … det handler om dialog … om menneskeheten».[87] Slik utsagn tydeliggjør hvordan det nettopp er møte med ulike individers forhold til sin tro som gjør dypest inntrykk på deltakerne i dialogen. Den positive tilbakemeldingen fra de 220 elevene i

83 Husebø mfl. 2019.
84 Husebø mfl. 2019:11.
85 Husebø mfl. 2019:12.
86 I2.
87 I3.

denne undersøkelse er også med på å underbygge at møte med individers trosfortellinger gjør inntrykk på unge mennesker.

Undervisningsopplegget, som denne undersøkelsen viser, kan også forstås i forhold til Eidhamars mangfoldsperspektivmodell, der han understreker at: «Det faglige innenfraperspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati med annerledes tenkende, samt at det gir gjenkjennelse av eget livssyn».[88] Jeg tilnærmet meg materialet fra intervjuene gjennom et sosialpsykologisk perspektiv, og fant ut hvordan det utviklet seg gode holdninger mellom fortellerne. Elevene i denne undersøkelse fikk lytte til trosfortellinger fra dialoggruppen. På denne måten ble de vitne til de relasjonene som kan utvikle seg mellom jevnaldrende i interreligiøse organisasjoner. Ifølge Brown kan som tidligere nevnt indirekte kontakt mellom ulike grupper ha nærmest tilsvarende effekt på holdningsendringer, som den direkte og relasjonelle kontakten.[89] Eidhamars mangfoldsperspektivmodell foreslår, som nevnt, at religionsundervisningen veksler mellom et faglig innenfraperspektiv og et faglig utenfraperspektiv. Elevene vi møtte, hadde alle faget religion og etikk, og egne lærebøker i faget som ivaretok det faglige utenfraperspektivet. På den måten ble møte med trosfortellingene en undervisningsform som ga rom for det faglige innenfraperspektivet, samtidig som elevene også ble gitt et faglig utenfraperspektiv gjennom andre undervisningsøkter i RE.

Til slutt vil jeg diskutere hvordan jeg mener trosfortellingene og presentasjonen av forestillingen fra den interreligiøse dialoggruppen i denne artikkelen kan fungere som en artefakt i et undervisningsopplegg i RE. Jeg har tidligere nevnt at det å tilrettelegge for en personlig religionsdialog mellom elever i klasserommet under KRLE- eller RE-undervisningen er noe både lærere og forskere fraråder.[90] Jeg har også vist til eksempler fra europeisk forskning av religionsundervisning og dialog, som viser at det er vanskelig for elever å føle seg trygge nok i klasserommet til å gå inn i en personlig religionsdialog. Ved å invitere trosfortellere utenfra til skolen mener jeg trosfortellingene kan representere det Leganger-Krogstad

88 Eidhamar 2019:27.
89 Brown 2010:276.
90 Leganger-Krogstad 2014:120–121, Skaaten 2010:46.

kaller «a third voice»[91] eller en artefakt, fordi de kan skape et rom mellom elevene og religionsundervisningen der elevene kan møte både trosfortellingene og den religionsdialogiske konteksten de står i – uten å føle seg presset til å utlevere sine egne tanker og meninger om religiøsitet i klassen. Elevene kan derimot ha en samtale om religionsdialogen og det å være religiøs – i ettertid. Både religionsdialogen og religionsdidaktikken har som formål å skape nettopp bedre forståelse for egen og andres tro og livssyn gjennom dialog og refleksjon. Denne undersøkelse gir derimot ikke noe empirisk materiale på hvordan trosfortellingene ble brukt av lærerne i RE på videregående i ettertid. Selv om jeg erfarte hvordan noen skoler arrangert panelsamtaler i etterkant av forestillingen, eller satte elevene til gruppearbeid – foretok jeg ikke en undersøkelse av dette. Jeg håper likevel at denne undersøkelsen kan oppmuntre til videre forskning på hvilken betydning trosfortellinger kan ha, gjennom langvarig arbeid med disse fortellingene i klasserommet i RE- og KRLE-undervisningen. Gjennom fortellingene møter elevene historier tilknyttet allmenne livsfaser, som barndom, tenårene og det å bli selvstendig voksen. Jeg tror dette kan gi rom for tanker om hvordan oppvekst og egne valg som ung har betydning for livene våre og inngå som en del av KRLE- og RE-undervisningen. Denne undersøkelse støtter opp om den forskning som ble foretatt i Stavanger,[92] som i samsvar med denne undersøkelsen tydeliggjør at individuelle tros- og livsynsfortellinger kan være et verdifullt bidrag til å gi elever den mangfoldskompetanse de trenger i vår tid og de konstruktive og tolerante holdningene som vi ønsker i vårt samfunn. Religionsundervisningen skal på den ene siden gi et faglig utenfraperspektiv der elevene kan trenes i kritisk og objektiv tenkning tilknyttet mangfold. På den andre siden understreker Eidhamar gjennom perspektivmangfoldsmodellen at religionsundervisningen bør veksle mellom et faglig utenfraperspektiv og et faglig innenfraperspektiv. Individuelle tros- og livsynsfortellinger kan være et nyttig bidrag for å inkludere et faglig innenfraperspektiv innenfor religionsundervisningen – og gi økt forståelse for individuell og levd religiøsitet.

---

91 Leganger-Krogstad 2014.

92 Husebø mfl. 2019.

Litteratur

Andreassen, Bengt-Ove 2016. *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anker, Trine 2017. «På tide å si farvel til verdensreligionene». Undheim; Sissel og Marie von der Lippe, (red.), *Religion i skolen*: 25–34. Oslo: Universitetsforlaget.

Ammerman, Nancy T. 2014. *Sacred Stories. Spirituel Tribes. Finding religion in everyday life.* New York: Oxford University Press.

Brown, Rupert 2010. *Prejudice: its social psychology*. Second Edition. Oxford – Malden: Wiley-Blackwell.

Eidhamar, Levi Geir 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt». *Prismet* 70/1:27–46.

Fletcher, Jeannine Hill 2013. «Women in Inter-Religious Dialogue». Catherine Cornille (ed.). *The Wiley-Blackwell Companion to Inter-Religious Dialogue*: 168–183. Chichester: Wiley-Blackwell.

Grung, Anne Hege 2005. «Begrepet dialog i Emmaus. Noen refleksjoner om bruken av begrepet på grunnlag av erfaringer i et flerreligiøst landskap». *Kirke og kultur* 5: 87–94.

Gupta, Nisha 2018. «Stories of faith, stories of humanity: Fusing phenomenological research with digital storytelling to facilitate interfaith empathy». *Qualitative Research in Psychology*: 1–20.

Gustavsson, Caroline 2013. *Existentiella konfigurationer: Om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang.* (PhD). Stockholm: Stockholm University.

Hogg, Michael og Graham Vaughan 2014. *Social psychology*. United Kingdom: Pearson Education M.U.A.

Hovdelien, Olav 2003. «Trosopplæring og pluralisme. Tre artikler om religionsundervisningen i skolen». Norwegian Open Research Archives (NORA).

Horsdal, Marianne 2017. *Tilværelsens fortællinger*. København: Hans Reitzel forlag.

Husebø, Dag, Geir Skeie, Ann Kristin Tokheim Allaico og Torunn Helene Bjørnevik 2019. «Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway». *Religion & Education*: 1–14.

Høeg, Ida Marie (red.) 2017. *Religion og ungdom.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ipgrave, Julia mfl. (red). 2018. *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*. Münster: Waxmann Verlag.

Jackson, Robert 2014. Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Council of Europe.

Kite, Mary E. og Bernard E. Whitley 2016. *Psychology of prejudice and discrimination.* New York – London: Routledge. Taylor and Francis.

Leganger-Krogstad, Heid 2014. «From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction». *Journal for the Study of Religion*: 104–128.

Lockley-Scott, Anna 2019. «Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study». *Religion & Education* 46(1):40–58.

Meier, Ralph 2009. «Lære om og lære av religion: Om religionsundervisning i England sammenlignet med Norge». Løvlie, Birger, Ralph Meier og Arne Redse (red.). *Danning, identitet og dialog*: 37–50. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Religion & Education 2019. Volume 46 2019. Issue 3. Routledge. Taylor & Francis online. Tilgjengelig: https://www.tandfonline.com/toc/urel20/46/3?nav=tocList (27.09.19)

Rydinger, Maria Kjellsdotter og Othman Al-Tawalbeh 2014. *Tro, hopp och fördom– religion som resurs i mötet med den andre*. Stockholm: Proprius forlag.

Skaatan, Ingjerd Ottesen 2010. «Du vil bare ha oss til å mene det samme som deg! – Små og store spørsmål i klasserommet». Skeie, Geir (red.). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*: 33–54. Oslo: Universitetsforlaget.

Skeie, Geir 2017. «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» Sissel Undheim og Marie von der Lippe (red), *Religion i skolen*: 117–129. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Tilgjengelig: http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf [27.09.19)

Utdanningsdiektoratet (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1–02) Tilgjengelig: http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf (27.09.19)

Utdanningsdirektoratet (2019). Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk. Tilgjengelig: https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348 (27.09.19)

Vikdahl, Linda 2019. «A lot is at stake. On the possibilities for religion-related dialog in a school, in Sweden.» *Religion & Education*: 1–20.

Wang, Yvonne Margaretha 2015. «Dialog og dannelse – skolens eller tros- og livssynssamfunnenes oppgave?». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne H. Teigen. *Misjon-tro-skole*: 338–357. Kristiansand: Portal forlag.

Wang, Yvonne Margaretha 2014. «Strategic Engagement and Religious Peace-building: a case study of religious peace work in Jerusalem». *Finland: Approaching Religion*, 4(2): 71–82.

Wang, Yvonne Margaretha 2017. «Toleranse og interkulturell kompetanse: europeiske retningslinjer for religions- og livssynsundervisningen». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne Redse. *Toleranse – Religion – Konflikt*: 210–228. Kristiansand: Portal forlag.

ARTIKKEL 8

Verdiformidling til verdifulle barn i barnehagen

Liv Ingrid Aske Håberg
Høgskulen i Volda

Abstrakt: Artikkelen undersøker og drøfter verdiformidling i barnehagen forstått både som at barn blir kjende med sentrale verdiar i vårt demokrati og at barna opplever seg sjølve som verdifulle. Forsking på verdiformidling er i liten grad gjennomført tidlegare. Av sju fagområde som barnehagen er pålagt å arbeide med, blir fagområdet som i størst grad omhandlar verdiformidling «Etikk, religion og filosofi» i svært liten grad vurdert som viktig på barnehagefeltet. Artikkelen undersøker difor personalet sin relasjon til fagområda i rammeplanen, barna sin plass i barnehagekvardagen og korleis sentrale verdiar blir formidla. Det empiriske materialet består av observasjon og intervju i to barnehagar. Fagområdet «Etikk, religion og filosofi» blir i intervju ikkje nemnt i det heile medan fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» blir vurdert som viktig. Artikkelen drøfter denne skeivfordelinga av status og bruk av fagområde i lys av politiske føringar og læreplanteoretisk perspektiv på ulike handlingsrom for barnehagelærarar og assistentar. Artikkelen konkluderer med at implementering av rammeplanens føringar for verdiformidling i barnehagen i større grad treng å bli løfta fram på barnehagefeltet.

Søkeord: rammeplan for barnehagen, fagområde «Etikk, religion og filosofi», handlingsrom, menneskeverd, nestekjærleik, forteljing

Innleiing

Barnehagefeltet er under endring på den måten at frå å vere eit velferdsgode for dei få, er no barnehageplass ein rett for både barn og foreldre. Barnehagen har siste tiåret blitt eit svært nytta tilbod, slik at til saman 91,8% av barnepopulasjonen i alderen 1–5 år oppheld seg store delar av

Sitering av dette kapitlet: Håberg, L. I. A. (2019). Verdiformidling til verdifulle barn i barnehagen. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 207–222). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch8

dagen i barnehagen.[1] Det er ikkje uvesentleg kva verdiar barna møter i denne viktige fasen i livet. Medan ein tidlegare var oppteken av utbygging så ein kunne tilby barnehageplass til alle som ønskte det, er ein i dag oppteken av barnehagen som første del av barns utdanningsløp. Det vil seie å gi barnehagen eit innhald som sikrar barns læring og utvikling no og for framtida. I dette ligg implisitt arbeid med sentrale verdiar i vårt demokrati og at alle barna i barnehagen opplever seg som verdifulle og likeverdige med alle andre.

Tidlegare bygde innhaldet i barnehagen i stor grad på tradisjonar, utvikla i barnehagefeltet, men sidan innføring av den første rammeplanen i 1996 er barnehagen pålagt eit gitt innhald.[2] I etterkant er rammeplanen blitt revidert og fornya fleire gongar.[3] I teksten vidare blir det primært vist til den noverande rammeplanen som kom i 2017.[4] Alle barnehagar skal bygge på verdigrunnlaget som er fastsett i barnehagelova og FNs barnekonvensjon.[5] Rammeplanen understreker at barnehagens verdigrunnlag skal bli formidla, praktisert og opplevd gjennom heile barnehagekvardagen.

Barnehagen sitt samfunnsmandat er svært omfattande og set høge krav til personalet. På trass av dette er verdiformidling og korleis denne går føre seg, i liten grad eit element i barnehageforskinga.[6] Formålet med denne artikkelen er difor å undersøke både kva verdiar som blir vurderte som sentrale i rammeplanen, drøfte utfordringar knytte til arbeid med desse verdiane og å peike på moglege tilnærmingar til å arbeide med verdiar i barnehagen.

Verdiar i barnehagen

Verdi er eit omgrep med fleire typar definisjonar. *Store norske leksikon* forklarer verdi med «kvaliteten ved noe: det som er godt ved noe»[7]. Verdiar

---

1 SSB 2019.
2 Barne- og familiedepartementet 1996; Broström 2009:139.
3 Kunnskapsdepartementet 2006; 2011; 2017.
4 Kunnskapsdepartementet 2017.
5 Kunnskapsdepartementet 2017.
6 Fauske 2018; Kunnskapsdepartementet 2018.
7 Sagdahl 2018a.

kjem til uttrykk i formålsparagrafar for pedagogiske institusjonar, som barnehagen og grunnutdanninga. Verdiar peiker på etiske retningslinjer og normer som personalet i dei pedagogiske institusjonane både skal representere sjølve, gjennom eigen integritet og veremåte, og vidareformidle til barn og unge. Verdiar gir såleis retning for det pedagogiske arbeidet og kan fungere som leiestjerner å strekke seg etter.

Barnehagen har, på linje med skulen, eit ansvar for å formidle sentrale verdiar i vårt demokrati. Barnehagelova presiserer i sin formålsparagraf: «Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene».[8] Dei sentrale verdiane som skal formidlast til barna er altså: *menneskeverdet* (som er det same for alle – det inkluderer også likeverd), åndsfridom (som inkluderer trusfridom og ytringsfridom), *nestekjærleik, solidaritet og tilgjeving.* Verdiane som kjem til uttrykk i barnehagelova, blir utdjupa og eksemplifiserte i rammeplanen.

Ordet «verdi» er nytta 37 gongar i rammeplanen, inkludert samansette ord som «verdigrunnlag» og «verdiprioriteringer». Rammeplanen peiker på at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den dei er, og gjere synleg den enkelte sin plass og verdi i fellesskapet.[9] Barnehagen skal såleis i tillegg til å formidle sentrale demokratiske verdiar, også bidra til at barna opplever å vere *verdifulle* i seg sjølve. Omgrepet «egenverdi» blir nytta fem gongar i rammeplanen og viser først og fremst til at barnehagen skal anerkjenne og vareta barndommen som noko verdifullt i seg sjølv. Eigenverdi kan definerast som å vere verdifull i kraft av å vere det ein er, i motsetnad til *instrumentell* verdi, som tyder å ha verdi som mål eller middel.[10] Barnas seks første leveår er såleis ikkje ein venteposisjon før det «eigentlege» livet startar. Rammeplanen understrekar samtidig at barnehagen også har som samfunnsoppgåve å bidra til at barna blir stimulerte til læring og utvikling med tanke på framtidig

8 Kunnskapsdepartementet 2005.
9 Kunnskapsdepartementet 2017.
10 Sagdahl 2018b.

liv. Sentralt som innhald i barnehagen i denne samanhengen er arbeid med sju fagområde.

Fagområda i rammeplanen

Alle fagområda skal, ifølge rammeplanen, vere prega av barnehagens verdigrunnlag. Å studere læreplanar representerer, ifølge Karseth og Sivesind 2009: 52 «…et viktig kikkhull for å analysere de samfunns- og mentalitetsendringer som skjer på utdanningsfeltet». Læreplananalyse kan såleis gi innsikt i overordna verdiar som samfunnet, representert ved Stortinget, bestemmer. Ved revisjon av rammeplanen i 2006 vart sentralt innhald fastsett til sju fagområde som «i stor grad [er] dei same som barna seinare møter som fag i skulen».[11] Fagområda er, etter rekkefølga slik dei blir presenterte i noverande rammeplan: «Kommunikasjon, språk og tekst», «Kropp, bevegelse, mat og helse», «Kunst, kultur og kreativitet», «Natur, miljø og teknologi», «Antall, rom og form», «Etikk, religion og filosofi» og «Nærmiljø og samfunn».[12] Av desse er det særleg fagområdet «Etikk, religion og filosofi» som framhevar arbeidet med grunnleggande verdiar og som har som oppdrag at barna får kjennskap til desse verdiane. Dette fagområdet understrekar, i tillegg til verdiformidling, at barnehagen skal bidra til at barna «utforsker og undrer seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål».[13] Posisjonen til dette fagområdet kan såleis peike på i kva grad verdiformidling blir vurdert som sentralt på barnehagefeltet.

Fleire undersøkingar viser at fagområdet «Etikk, religion og filosofi» blir minst nytta medan fagområda «Kommunikasjon, språk og tekst» og «Antall, rom og form» blir mest vektlagt.[14] Det betyr at dei fagområda som matchar det som blir høgt verdsatt i ein skulekontekst (norsk og matematikk) også har stor gjennomslagskraft i barnehagen. Fleire forskingsprosjekt peiker på at arbeid med eksistensielle spørsmål i liten grad finn stad i barnehagen.[15] I sin rapport framhevar *ekspertgruppa om barne-*

11 Kunnskapsdepartementet 2006: 21.
12 Kunnskapsdepartementet 2017: 47–57.
13 Kunnskapsdepartementet 2017: 55.
14 Brenna-utvalet 2010; Gulbrandsen & Eliassen 2012; Riksrevisjonen 2009; Østrem mfl. 2009.
15 Fauske 2018; Kunnskapsdepartementet 2009.

hagelærarolla at mange sider ved den praktiske yrkesutøvinga i liten grad er utforska og at dette også gjeld «hvordan de grunnleggende verdiene som er nedfelt i lov og rammeplan blir praktisert i pedagogisk arbeid».[16]

Handlingsrom hos pedagogar og assistentar

Rammeplanen kan gjelde som eit handlingsrom for personalet i barnehagen i tydinga det spelerommet eller armslaget personalet har, til å styre eller handle innanfor gitte rammevilkår.[17] Barnehagepersonalet kan ikkje oversjå samfunnsmandatet, det vil seie gå utanfor den ytre grensa som rammeplanen set opp, men indre strukturar som tankemønster, vanar og tradisjonar kan gjere det *oppfatta* handlingsrommet meir avgrensa enn rammeplanen legg opp til. Slike «behavioral regularities»[18] kan bli til hinder fordi dei unødig stenger ute alternative måtar å gjennomføre arbeidet i barnehagen på. Spørsmålet er om alle i personalgruppa har tilgang til det same handlingsrommet.

Personalsamansetjinga i norske barnehagar har som tradisjon at to av tre er assistentar, medan den resterande tredjedelen er pedagogar, hovudsakleg med ei barnehagelærarutdanning. Den treårige bachelorutdanninga kvalifiserer til arbeid som pedagogisk leiar og styrar. Sjølv om Stortinget[19] har skjerpa pedagognormen slik at ein større prosent enn tidlegare av dei tilsette må ha høgskuleutdanning, er framleis assistentane i fleirtal. Assistentane er tilsette utan krav om formell opplæring i barns trivsel, utvikling og læring og utgjer ein stor og viktig del av barnas kvardag i barnehagen. Av dei to yrkesgruppene assistentar og barnehagelærarar er det assistentane som bruker mest tid saman med barna.[20] Barnehagelærarar som arbeider som pedagogiske leiarar har, i kontrast til assistentane, ansvar for og bruker tid på planlegging, møte med eksterne instansar og tett samarbeid med foreldre.[21] Dette fører til at dei pedagogiske leiarane i større grad enn assistentane er borte frå barna delar av

16 Kunnskapsdepartementet 2018: 131.
17 Håberg 2016: 92.
18 Svingby 1979: 45.
19 Regjeringen 2018.
20 Glavind 2001 ; Vassenden mfl. 2011.
21 Løvgren 2012; Smeby 2011.

dagen. I kva grad assistentane er engasjerte og involverte i arbeid med fagområda i rammeplanen, har difor betydning for kva innhald, og dermed verdiformidling, barna møter i barnehagen.

Eksisterande forsking som gjeld implementering av dei sju fagområda i barnehagen er prega av at det er barnehagelærarar og ikkje assistentar som er informantar.[22] Det kan verke relevant at det hovudsakleg er barnehagelærarane som er informantar fordi det er desse som ifølgje rammeplanen har ansvar for planlegging og vurdering av det pedagogiske arbeidet.[23] Men sidan assistentane er dei som tidsmessig er mest saman med barna og også er i fleirtal blant personalet, er det aktuelt å undersøke deira syn på fagområda i rammeplanen. I denne studien blir difor både barnehagelærarar og assistentar nytta som informantar.

Metodisk tilnærming

Datainnsamlinga fann stad som etnografisk feltarbeid i to barnehagar frå slutten av august til byrjinga av desember i 2010. Studien er del av eit større prosjekt som omhandlar didaktisk arbeid i barnehagen.[24] Det empiriske materialet blir nytta som utgangspunkt for å eksemplifisere og drøfte verdiformidling, og er difor i liten grad avhengig av å vere av nyare dato.

Fire tilsette frå kvar barnehage var informantar i studien, til saman tre pedagogiske leiarar (barnehagelærarar) og fem assistentar.[25] Det vart innhenta godkjenning frå NSD og informert samtykke frå alle informantane i samsvar med forskingsetiske retningslinjer frå NESH 2016. Gjennom semistrukturerte, individuelle intervju[26] med kvar informant (8 intervju) fekk dei spørsmål om det er delar av rammeplanen eller spesielle fagområde dei er opptekne av. Informantane vart også spurde om å kommentere aktivitetane dei sjølve hadde leia, rett etter at aktiviteten

22 Brenna-utvalet 2010; Riksrevisjonen 2009; Østrem mfl. 2009
23 Kunnskapsdepartementet 2017.
24 Håberg 2015.
25 Håberg 2015.
26 Kvale 1997.

var gjennomført. Til saman vart det gjennomført 47 uformelle intervju. Desse var ofte svært korte og varte berre nokre få minutt.

I feltarbeidet tok eg del i ulike typar vaksenleia aktivitetar og observerte kva innhald personalet presenterte for barna. Rolla som observatør var delvis deltakande[27], i tydinga at eg sat saman med barna under aktivitetar, men tok ikkje initiativ til å leie eller til å kome med innspel. Til saman tok eg del i 47 observasjonar. Barna er ikkje informantar i studien fordi det sentrale er innhaldet som barnehagelærarar og assistentar presenterer for barna. I den vidare presentasjonen er informantane gitt fiktive namn.

Presentasjon av funn

Feltarbeidet i dei to barnehagane viser at innhaldet i svært stor grad er planlagt av barnehagelærarane som arbeidde som pedagogiske leiarar. Dei organiserte temaarbeid, sekvenserte desse til månads- og vekeplanar, fann fram bøker som skulle bli lese og songar som skulle brukast i barnegruppene. Assistentane skulle i større grad gjennomføre sitt arbeid ut frå planarbeidet til dei pedagogiske leiarane. Dei to yrkesgruppene har såleis ulikt ansvar og roller når det gjeld arbeid med innhald.[28]

Funn 1: Personalet sin relasjon til dei sju fagområda

Semistrukturerte intervju

Både assistentar og barnehagelærarar svara på spørsmålet om det er fagområde i rammeplanen dei er spesielt opptekne av. Årsaken til interessa for fagområda i studien er i kva grad fagområdet «Etikk, religion og filosofi» blir tatt fram som viktig og sentralt, sidan det er dette fagområdet som i størst grad er knytt til verdiformidling i barnehagen.

Fleire av assistentane var usikre på kva fagområda heiter: «No må eg til å tenke på det som står i rammeplanen, det er lenge sidan eg las den» (assistent Astrid). I kontrast var dette ikkje nødvendig i intervjua med

27 Fangen 2010.
28 Håberg 2015.

barnehagelærarane. Barnehagelærarane gav såleis inntrykk av å kjenne betre til rammeplanens innhald enn assistentane.

Assistentane seier: «Spennande med forming, det synest eg er kjekt» (Astrid), «Antall, form og rom … Det synest eg var kjekt at det kom med, mitt eige felt, … alltid vore glad i matematikk sjølv» (Agnes), «Har no lese igjennom den [rammeplanen] nokre gongar … Vanskeleg spørsmål å svare på …» (Alma), «Ja, eg er veldig kreativ, då. Forming er vel eigentleg der eg hamnar» (Anette), og «Språk og språkutvikling, det synest eg er spennande greier» (Alice). Dei føretrekte fagområda er i stor grad knytte til personlege interesser hos den enkelte. I kontrast formidla barnehagelærarane overordna perspektiv på fagområda i rammeplanen. Fagområda «skal vere der», men det viktigaste er at barna skal ha det bra i barnehagen. Barnehagelærar Fanny seier:

> Dei [barna] er her store delar av kvardagen sin. Dei skal møte vaksne som er engasjerte og som liker å vere saman med dei. Eg veit ikkje om det står noko om det i rammeplanen? Dei skal bli høyrd og sett.

Denne barnehagelæraren peiker på at barn skal oppleve seg sjølve som verdifulle ved at personalet viser engasjement og interesse. Barnehagelærarane seier også at «alle fagområda er no greie å ha med seg» og at «Eg synest eigentleg at alle fagområda er veldig viktig» (Fride). To av dei tre barnehagelærarane presiserer at dersom dei skal velje ut eitt fagområde som dei er spesielt opptekne av, så er det fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst». Ingen av informantane kom med kritikk av rammeplanen, men det var det heller ikkje lagt opp til i intervjuet.

Funn 2: Barna i sentrum

Uformelle intervju

Flesteparten av dei uformelle intervjua fann stad på avdeling, fordi det ikkje var høve til å gå frå barna. Vi stod då i hovudrommet i barnehagen, og leiaren for den nyleg gjennomførte aktiviteten følgde med blikket med på kva barna gjorde på; ho gjekk ifrå når ho ville gripe inn, og ho stoppa opp i intervjuet når barna kom bort til oss. Barna var i sentrum, det var eg som var det forstyrrande elementet.

Assistentane fortel at å arbeide i barnehagen er lærerikt og at dei har endra seg gjennom å observere andre tilsette og tema som barnehagelærarane har tatt opp på personalmøte. Som døme understrekar assistent Astrid at medan ho tidlegare tenkte at det viktigaste var å få praktiske oppgåver unna, tenker ho no på ein annan måte. Ho seier at «Skal ikkje tenke uff dette blir travelt, eller dette blir vanskeleg. Skal tenke på kva er det beste for barna». Eiga endring kjem til uttrykk i følgande utsegn:

> Eg høyrer mykje meir på barna no. I starten ja, ja, det er no ein jobb. Men det er små barn det er snakk om og det er veldig viktig å høyre på dei. Eg føler på den biten, då (assistent Astrid).

Slike haldningar er det barnehagelærar Fanny etterspør. Ho seier ho ønsker personale som er til stades og som kan legge til sides praktisk arbeid og prioritere samvær med barna sjølv om «Det er masse praktiske ting vi skal ordne samtidig som vi skal passe barna».

Medan assistentane legg vekt på eiga læring gjennom praksis, peiker barnehagelærarane på *barnehagelærarutdanninga* som den sentrale faktoren i yrket. Barnehagelærarane hevdar at det viktigaste dei lærte var å reflektere, å stille spørsmålsteikn ved det som skjer i barnehagen og om alle barn blir varetatt. Spørsmålet «kvifor gjer vi som vi gjer», ønsker dei skal ligge langt framme.

Funn 3: «Alle får plass»

Observasjon frå samlingsstund

Denne studien viser at i det direkte arbeidet med barna formidlar både assistentar og barnehagelærarar verdiar som likeverd og nestekjærleik, gjennom eventyr og forteljingar. Følgande observasjon frå samlingsstund viser korleis assistenten Alice formidlar «Skinnvotten», eit ukrainsk eventyr, til norsk av Alf Prøysen. Eventyret handlar om ein mann, som saman med hunden sin går tur i skogen og mister skinnvotten sin. Det tar ei stund før mannen merkar at skinnvotten er borte og imedan går det eine dyret etter det andre inn i votten for å varme seg.

Alice har tatt med eit lite bord til samlingsstunda og på det ligg det ein skinnvott og nokre plastikkdyr. Barna sit i halvsirkel rundt henne

og Alice ser på barna og seier med varm stemme: «Dette er yndlingseventyret mitt som heiter "Skinnvotten". Og sjølv om det er haust ute no, så har eg så lyst å lese det, sjølv om det handlar om når det er vinter. No skal vi høyre om den mannen som er ute og går tur ute i skogen i lag med hunden sin.»

Det første dyret som vil inn i skinnvotten er pilemus Silkehår : «Oi, oi, oi, tenkte ho», seier Alice. Ho gjer seg til i stemma etter kva dyr som er i aksjon som friskefrosk Langelår, harepus Hoppsadans, revemor Silkesvans og ulven Aldrimett. Alice flyttar dyra slik at dei går over bordet og inn i skinnvotten. Då historia er ferdig, spør Alice barna: «Synest de at det var eit kjekt eventyr?» Ho understrekar igjen: «Dette er yndlingseventyret mitt. For eg synest det er så kjekt at alle dyra får plass.»

Drøfting

Relasjon til fagområda

Arbeid med verdiar er djupt forankra i barnehagens samfunnsmandat, både i formålsparagraf og i rammeplanens føringar om innhald i barnehagen. Sentralt som innhald i barnehagen i denne samanhengen er arbeid med sju fagområde. Studien viser at ingen av informantane peiker på fagområdet «Etikk, religion og filosofi» som det mest interessante eller sentrale fagområdet. Fagområdet vart ikkje nemnd i det heile. Assistentane la vekt på personlege preferansar medan barnehagelærarane i større grad såg alle fagområda under eitt og peika på det som *eigentleg* betyr noko: at barn opplever seg som verdifulle. Barnehagelærarane knyter såleis arbeid med fagområda til korleis barna generelt har det i barnehagen, deira trivsel, læring og utvikling. Samtidig seier to av dei tre barnehagelærarane at dersom dei må velje, er det fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» som er av størst interesse.

Dei rammene som barnehagelærarane gjennom sitt planleggings- og vurderingsarbeid set rundt verksemda, kan framstå som yttergrenser for handlingsrommet hos assistentar. Det er mogleg at assistentar ikkje treng å aktivt ta omsyn til rammeplanen fordi dei i stor grad utfører det arbeidet som barnehagelærarane har bestemt. Til saman gir dette eit inntrykk

av at barnehagelærarar har eit aktivt forhold til rammeplanen, medan for assistentgruppa er rammeplanen av mindre betydning. Funn frå studien samsvarer med Alvestad (2001), som viser at assistentar i større grad relaterer innhald i barnehagen til eigne personlege interesser, medan barnehagelærarar nyttar rammeplanen som argument for å sikre variasjon i innhald som går utover personlege preferansar. Dette kan vere uttrykk for at fagleg bakgrunn spelar ei rolle for relasjon til rammeplanen.

At rammeplanen har fått ein tydeleg posisjon hos barnehagelærarar, kjem også til uttrykk i at etter nokre år med den første rammeplanen som kom i 1996, vart han av barnehagelærarar omtala som ein bibel eller ein fasit.[29] Denne påstanden er i liten grad i samsvar med skeivfordeling i status og bruk av kunnskapsområda i både denne og andre studiar.[30] Det er såleis nødvendig med vidare forsking på korleis rammeplanen fungerer som innhaldsleverandør med tanke på skeivfordeling i bruk av fagområda. Kva vurderingar hos barnehagelærarar fører til at fagområde som samsvarer med sentrale fag i skulen (norsk og matematikk) i tydeleg større grad blir nytta enn fagområdet «Etikk, religion og filosofi»?

Ei mogleg forklaring kan vere at barnehagen gradvis har blitt innlemma i nasjonale utdanningsstrategiar og med det ei sterkare kopling mellom økonomisk vekst, skule og barnehage.[31] Dette gjeld også internasjonalt, der barnehagen i stadig større grad blir sett på som eit bidrag til å styrke kunnskapsøkonomien i den enkelte nasjonen, og læringstrykket smitter difor nedover i aldersgruppene.[32] I denne samanhengen har språkarbeid i barnehagen blitt løfta høgt opp på den politiske dagsordenen.[33] Kanskje har det blitt ein del av handlingsrommet, at språkarbeid har førsteprioritet, slik at fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» blir forfordelt medan andre fagområde blir mindre vektlagt? Dette treng vidare undersøkingar, fordi barnehagen på denne måten kan kome i skade for ei instrumentell tilnærming til kva som er verdifult innhald i barnehagen.

29 Alvestad 2001.
30 Brenna-utvalet 2010; Gulbrandsen og Eliassen 2012; Riksrevisjonen 2009; Østrem mfl. 2009.
31 Krejsler 2013.
32 Bennett 2010.
33 Sommer 2015.

Verdifulle barn

Barn skal i barnehagen få erfaringar med å føle seg verdifulle.[34] At alle tilsette i barnehagen har barna i sentrum, er sentralt hos barnehagelærarane i denne studien. Dette er viktigare enn praktisk arbeid som skal gjerast til fastsette tider. Utviklinga siste åra har gått mot auke i både praktisk og organisatorisk arbeid, i tillegg til perioder utan bruk av vikar ved sjukdom i personalgruppa.[35] Ein stram tidsplan med lite rom for nærleik til barna kan vere ein trussel mot at barna opplever seg som verdifulle. Dei uformelle og uføreseielege møta med barna finn stad uteljande gonger kvar dag. Det er difor nødvendig å vere bevisst på desse små og store møta med barna gjennom dagen. Bae (2004) finn i si forsking at desse møta ofte berre varer i gjennomsnittleg tjue sekund, men har stor verdi for barna, og at det difor er viktig å kunne ta stilling og handle der og då. Møta kan innehalde eit blikk, eit smil, ein liten kommentar, å bli halden rundt, få ein klem.

Det er mogleg at assistentar i større grad enn barnehagelærarar har ein *praktisk diskurs* i tydinga å få ting raskt unna og å følgje dagsrytma meir rigid.[36] Eik (2014) finn i sin studie av nyutdanna barnehagelærarar at dei bruker meir tid med barna og snakkar meir *med* barna enn assistentane, som i større grad snakkar *til* barna. Ei slik tilnærming kallar Eik ein *pedagogisk diskurs*. At praktiske oppgåver blir sett på vent og at «det eigentlege» som skjer i barnehagen er barnas trivsel, blir understreka av barnehagelærarane i min studie. Assistentane i studien har til ei viss grad fått opplæring gjennom barnehagelærarane sitt arbeid i personalgruppa, og det ser såleis ut som at eit tett samarbeid mellom barnehagelærarar og assistentar kan vere med og støtte opp under at barn kjenner seg verdifulle i barnehagen.

Didaktiske implikasjonar

Det er nødvendig med vidare utforsking av kvifor fagområdet «Etikk, religion og filosofi» i liten grad er i bruk i barnehagen. Det er mogleg at

34 Kunnskapsdepartementet 2017.
35 Nicolaisen mfl. 2012; Seland 2011.
36 Eik 2014: 296.

dette fagområdet blir oppfatta som krevjande[37] eller som mindre viktig, og dermed blir vald bort sjølv om rammeplanen sine føringar er tydelege. Det kan også vere slik at det blir arbeidt meir med dette fagområdet enn antatt.

Ein sentral del av barnehagens innhaldstradisjon er bruk av eventyr og forteljingar. Denne tradisjonen har røter tilbake til Fröbel, som grunnla den første barnehagen (kindergarten) i 1837 i Tyskland.[38] I mange eventyr finn ein igjen verdiar som høyrer til i eit samfunn som vil bygge på menneskeverd og nestekjærleik, slik som i eventyret om Skinnvotten. Assistenten Alice understrekar at ho liker eventyret særleg godt fordi det handlar om at det er plass til alle. Alle høyrer med og høyrer til. I dette kan det ligge implisitt at alle er likeverdige. Dessutan vart det gjort plass inni votten, sjølv om det var trongt, til at fleire kunne komme inn, og på den måten vart det utøvd nestekjærleik i praksis. Omgrepa likeverd og nestekjærleik blir ikkje nytta i formidlinga av eventyret, men substansen, kva dette dreier seg om, er til stades.

Ei mogleg tilnærming til å arbeide med verdiar og fagområdet «Etikk, religion og filosofi» er såleis å vurdere om det allereie eksisterer tradisjonar og praksis i barnehagen som ein kan bygge vidare på. Bruk av forteljingar og historier kan konkretisere og eksemplifisere sentrale verdiar som nestekjærleik og menneskeverd. Dette er eit innhald som også assistentane nyttar[39], og som dermed er aktuelt for alle i personalgruppa. Samtidig er det nødvendig med eit kritisk blikk på innhaldet i barnehagen slik at dei sentrale verdiane kjem tydeleg fram i møtet med barna.

Avslutning

Denne studien viser at dei sentrale verdiane som barnehagen skal formidle til barna er menneskeverd, åndsfridom, nestekjærleik, solidaritet og tilgjeving.[40] Barna skal oppleve både å bli kjent med desse sentrale verdiane og å oppleve seg sjølve som verdifulle. Barnehagen er til for barna sin del.

37 Fauske 2018.
38 Broström 2009.
39 Alvestad 2001; Håberg 2015.
40 Kunnskapsdepartementet 2017.

Studien finn, i samsvar med andre studiar, at det fagområdet som i størst grad omhandlar verdiformidling («Etikk, religion og filosofi») i liten grad blir nytta. Ujamn bruk av rammeplanens sju fagområde viser at det ikkje er tilstrekkeleg å vedta ein rammeplan som gir ei tydeleg retning for arbeidet med verdiformidling i barnehagen. Det må også undersøkast korleis rammeplanen blir implementert i praksis.

På den eine sida er det eit dilemma ved denne studien at arbeid med verdiar i stor grad blir undersøkt gjennom barnehagelærarar og assistentar sin relasjon til fagområda i rammeplanen fordi dette kan vere ein avgrensande faktor. På den andre sida er det ein styrke at studien undersøker korleis avstanden mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen[41] i gjennomføring av rammeplanens intensjonar kjem til uttrykk. Studien viser også til utfordringar knytte til ulik fagleg bakgrunn i personalgruppa. Det kan difor vere ein styrke at både barnehagelærarar og assistentar er informantar når verdiformidling til verdifulle barn i barnehagen blir undersøkt.

Litteratur

Alvestad, Marit 2001. *Den komplekse planlegginga: Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Doktoravhandling: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bae, Berit 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling: Universitetet i Oslo.

Barne- og familiedepartementet 1996. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bennett, John 2010. «Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches». *Psychological Science and Education* 15/3: 16–21. Henta frå http://psyjournals.ru/en/psyedu/2010/n3/Bennet.shtml

Brenna-utvalet 2010. *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Oslo: Rambøll Management Consulting.

Broström, Stig 2009. «Den pædagogiske firkant». Sissel Mørreaunet, Vibeke Glaser, Ole Fredrik Lillemyr og Kari Hoås Moen (red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet*: 139–153. Oslo: Pedagogisk forum.

41 Lindensjö og Lundgren 2000.

Eik, Liv Torunn 2014. *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket.* Doktoravhandling: Universitetet i Oslo.

Fangen, Kathrine 2010. *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Fauske, Ragnhild 2018. «'Det er berre sånt som vi gjer på dyr – Vi gjer det ikkje på menneske' – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen». *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 17/1: 1–13.

Glavind, Niels, Sussanne Pade og Christine Pade 2001. *Er der tid til børnene – når vi skal nå «alt det annet»?: Rapport om tidsanvendelse i daginstitutioner i København*. Ballerup: LFS-BUPL-PMF Bureau 2000.

Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen 2012. *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: NOVA.

Håberg, Liv Ingrid Aske 2015. *Didaktisk arbeid i barnehagen: kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. Doktoravhandling: Universitetet i Oslo.

Håberg, Liv Ingrid Aske 2016. *Kvardagslivets didaktikk: ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karseth, Berit og Kirsten Sivesind 2009. «Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner». Erling Lars Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*: 23–61. Oslo: Universitetsforlaget.

Krejsler, John Benedicto 2013. «Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen». Kjetil Steinsholt og Maria Øksnes (red.). *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter*: 69–94. Oslo: Cappelen Damm.

Kunnskapsdepartementet 2005. *Lov om barnehager*, LOV-2005-06-17-64. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64

Kunnskapsdepartementet 2006. *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet 2009. *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41 (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/

Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Henta frå https://www.udir.no/laring-og trivsel/rammeplan/?depth=0&print=1

Kunnskapsdepartementet 2018. *Barnehagelærerollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kvale, Steinar 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lindensjö, Bo og Ulf P. Lundgren 2000. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Løvgren, Mette 2012. «I barnehagen er alle like?: Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager». Bente Aamotsbakken (red.). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*: 37–49. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/

Nicolaisen, Heidi, Åsmund Arup Seip og Bård Jordfald 2012. *Tidstyver i barnehagen: Tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (Fafo Rapport 1/2012). Henta frå http://www.fafo.no/pub/rapp/20228/20228.pdf

Riksrevisjonen 2009. *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument nr. 3:13 (2008–2009)). Oslo: Riksrevisjonen.

Regjeringen 2018. *Flere barnehagelærere i barnehagen*. Henta frå https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2585153/

Sagdahl, Mathias 2018a. «verdi». *Store norske leksikon*. Henta 29. august 2018 frå https://snl.no/verdi.

Sagdahl, Mathias 2018b. «verditeori». *Store norske leksikon*. Henta 29. august 2018 frå https://snl.no/verditeori

Seland, Monica 2011. *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, Jens-Christian 2011. «Profesjonalisering av førskolelæreryrket?» *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 17(4), 43–58.

Sommer, Dion 2015. «Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen». Jacob Klitmøller ogDion Sommer (red.). *Læring, dannelse og udvikling*: 61–82. København: HansReitzels Forlag.

SSB 2019. *Barnehager*. https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager

Svingby, Gunilla 1979. *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.

Vassenden, Anders, Janne Thygesen, Stian Brosvik Bayer, Marit Alvestad og Gerd Abrahamsen 2011. *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorers betydning for kvalitet* (Rapport IRIS – 2011/029). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.

Østrem, Solveig, Harald Bjar, Hilde Dehnæs Hogsnes, Turid Thorsby Jansen, Solveig Nordtømme og Kristin Rydjord Tholin 2009. *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

ARTIKKEL 9

Støttande samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen

Ragnhild Fauske
Høgskulen i Volda

Abstrakt: Artikkelen utforskar planlagde samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen med fokus på kva som kjenneteiknar støttande samtalar. Materialet er student-transkripsjonar av 23 planlagde samtalar mellom ein barnehagelærar og eit barn eller ei gruppe barn (3–6 år). Utvalet for denne artikkelen er fem samtalar som blir tolka som støttande og utviklande for undringa og meiningsdanninga til barnet. Dei fem støttande samtalane blir analyserte, tolka og drøfta ut ifrå eit sosiokulturelt syn på kunnskap og læring med Vygotsky, Wertsch og Bakhtin som teoretikarar. Analysane av dei fem samtalane viser at samtalar som blir tolka som støttande også kan innehalde spenningar i forhold til foreldregruppe, samfunnsmandat og barnehagelæraren si livstolking, noko som kan vere grunnen til at fagområdet Etikk, religion og filosofi er det av 7 fagområde det blir arbeidd minst med i barnehagen. Derfor er forsking på samtalar om eksistensielle spørsmål svært relevant for arbeidet i barnehagen. Andre funn støttar tidlegare barnehageforsking på samtale. Desse viser at anerkjenning av barnet som likeverdig subjekt, intersubjektivitet i forhold til samtaletema og ein trygg kontekst for samtalen er avgjerande for den støttande og utviklande samtalen.

Søkjeord: Barnehage, eksistensielle spørsmål, spiritualitet, undring, samtale, intersubjektivitet

Innleiing

Seksåringen Andreas hadde i helga tatt farvel med oldemor, som låg for døden. Sidan mora visste at læraren var orientert, spurde ho Andreas måndag ettermiddag om læraren hadde snakka med han om det han

Sitering av dette kapitlet: Fauske, R. (2019). Støttande samtalar om eksistensielle spørsmål i barnehagen. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 223–268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch9

hadde opplevd i helga. «Nei,» sa Andreas, «det er ikkje sikkert ho er så interessert i sjuke og døyande.» Denne vesle hendinga set fokus på temaet for denne artikkelen: Samtalar om eksistensielle spørsmål. I artikkelen dreg eg temaet eit hakk vidare, og spør: *Kva kjenneteiknar samtalar om eksistensielle spørsmål som støttar opp under barnas undring og meiningsskaping?* Det er også døme på lite støttande samtalar i materialet mitt. Nokre av desse samtalane manglar feste i barna si livsverd, så barna kjenner seg ikkje att i stoffet. Andre samtalar skaper ikkje den undringa som trengst for å gi framdrift. Nokre gonger føler barna at dei er plikta å gi eit forventa svar. Slike samtalar fører til lita undring hos barnet, og er derfor ikkje med i utvalet for denne artikkelen.

Eksistensielle spørsmål i dagens barnehage

Barnehagen har vorte ein naturleg del av norsk barndom, sidan 91% av alle barn i alderen eitt til fem år har barnehageplass.[1] Derfor er det viktig kva innhald denne institusjonen presenterer for barna, og korleis ulike oppgåver blir utførde av personalet barna er i lag med heile dagen. På eit felt som dekkjer nesten heile barnepopulasjonen, blir forsking viktig.

Eksistensielle spørsmål har kome på dagsordenen i barnehagen. Etter å ha vore antyda i tidlegare rammeplanar, er dei no meir tydeleg og eksplisitt uttalte. Med barnehagen sitt fokus på danningsprosessen, der «eksistensiell virksomhet i søken etter et meningsfylt liv» er ein del, er denne utviklinga forventa.[2] I Rammeplanen gjeldande frå 2017 heiter det under fagområdet *Etikk, religion og filosofi,* heretter ERF: «Gjennom å samtale om og undre seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål skal barn få høve til sjølv å formulere spørsmål, lytte til andre, reflektere og finne svar».[3] Også i framlegget for nye læreplanar for skulen er eksistensielle spørsmål nemnde, og er såleis høgaktuelle på mange nivå i utdanningssystemet.

Ifølgje dei to siste rammeplanane for barnehagen skal det skje læring både i uformelle kvardagssituasjonar og i meir planlagde formelle

1 SSB 2017.
2 Barne og familiedepartementet «Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren» 2004:16.
3 Kunnskapsdepartementet, heretter KD 2017:54.

situasjonar.[4] Rammeplanen fastset sju ulike fagområde der læring skal skje gjennom gode prosessar. Fagområdet ERF vert minst arbeidd med, og blir oppfatta som mest krevjande av styrarane i barnehagen.[5] Barnehagelærarar, fagarbeidarar og assistentar saknar tid til å fordjupe seg i fagområda.[6]

Det er klart uttrykt frå departementet at det er svært lite forsking på fagområdet ERF, seinast i rapporten frå ekspertgruppa om barnehagelærarrolla.[7] Det er viktig å forske på eksistensielle spørsmål og samtalar i barnehagen, fordi dette ofte kan vere danningssamtalar der barnet skaper meining i tilværet sitt og arbeider med identitet og røyndomsbilde. Bakgrunnen min for å arbeide med dette emneområdet er at eg gjennom arbeidet som praksisrettleiar i barnehagelærarutdanninga gjennom fleire år opplevde at studentane fekk svært ulik respons av praksislærarane når dei ønskte å fokusere på religiøse og eksistensielle spørsmål som gjekk utover høgtidsmarkeringar. Ofte fekk dei det rådet frå praksisrettleiarane at kanskje dei heller kunne arbeide med 'vennskap' som er eit viktig etisk tema i barnehagen. Dette kan tyde på at barnehagelærarane vert usikre i møte med religiøse og eksistensielle spørsmål.[8] Men for å kunne seie noko meir må ein forske på feltet. Eg har sjølv observert kvardagssituasjonar i barnehagen for å erfare interaksjonen mellom barn og vaksne om eksistensielle spørsmål.[9] Datamaterialet til denne artikkelen er etablert ved at barnehagelærarstudentane på arbeidsplassbasert utdanning på ein høgskule videofilma og transkriberte 23 planlagde samtalar mellom barnehagelærarar og barn. Emnet for samtalane var «dei store undrings- og livsspørsmåla», og transkripsjonane var svar på ei praksisoppgåve første året i utdanninga innanfor kunnskapsområdet *Samfunn, religion, livssyn*

4 KD 2011 og KD 2017.
5 Riksrevisjonen 2009; Østrem mfl. 2009; Winsvold og Gulbrandsen 2009; Brenna-utvalet 2010; Gulbrandsen og Eliassen 2013; KD 2018a.
6 KD Stortingsmelding 41 (2008–2009). No treng ikkje dette å vere einaste grunnen til at fagområdet ERF er lite arbeidd med. Både i skulen og i barnehagen er det frykt blant pedagogar for å verke forkynnande når religionar og livssyn høyrer med til fagområdet. Barnehagelærarar er redde for å føre barn inn i lojalitetskonflikt med foreldra. Dette kan gjere fagområdet keisamt og livlaust fordi ein er redd for både «dei religiøse og dei religionskritiske». Brekke 2014:178; Fauske 2012.
7 KD 2018a.
8 Fauske 2013; Schweitzer 2006.
9 Fauske 2018.

og etikk, heretter SRLE. Som forskar ser eg på eksistensielle spørsmål i eit kunnskaps- og læringsperspektiv sidan barnehagen er den første utdanningsinstitusjonen for norske barn.[10]

Teoretiske Perspektiv

Undring, eksistensielle spørsmål og spiritualitet

Eksistensielle spørsmål kan omhandle både undring, spiritualitet, religion og livssyn. Noko av spenninga i forskinga kring eksistensielle spørsmål er korleis ein skal snevre inn fokuset. I denne artikkelen har eg valt å nytte definisjonen av eksistensielle spørsmål av Ingrid Pramling og Eva Johansson. Definisjonen gir uttrykk for at barn er aktive subjekt i arbeidet med å finne meining i tilværet.

> When we talk about existential questions, we mean the experiences children work on, express and try to understand in relation to themselves and life as such. Existential questions focus both on everyday living and on fundamental human life, that is, small or large, local or global questions.[11]

Å stille spørsmål kan oppfattast som uttrykk for både nysgjerrigheit og undring, to omgrep som filosofen Paul Martin Opdal skil mellom. Han ser nysgjerrigheit som eit undersøkingsmotiv som inspirerer oss til å nytte standardprosedyrar til å få svar på det ein lurer på. «Undring, derimot, er en sinnstilstand som alltid peker ut over eksisterende rammer».[12] Sjølv om undring er eit vidare omgrep enn eksistensielle spørsmål, er det ein viktig samanheng mellom dei. Det er når ein begynner å undre seg over eksistensen, at eksistensielle spørsmål bli stilt.[13] Barn stiller ofte også spørsmål ved det vaksne tar for gitt (rammespørsmål), og dei kan ha

10 KD 2017.

11 Pramling og Johansson 1995:126. Fleire forska på eksistensielle tema ved Universitetet i Gøteborg på nitti-talet, m.a. desse to. Eitt av prosjekta gjaldt komande barnehagelærarar. *Förskolebarn och livsfrågor: Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare,* 1995, og eit anna prosjekt var forsking knytt til barnehagelærarar og barn «Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience».

12 Opdal 2008:65.

13 Amundsen 2018. Denne doktoravhandlinga har mange og spanande døme på undring der Amundsen ofte sjølv tek del i leiken med barna. Hendingane blir tolka i lys av Gadamer.

mistanke om at tradisjonen ikkje er tilstrekkeleg, noko som kan gi opphav til kreativ og kritisk haldning.[14] Opdal peikar på at undring har eit danningspotensial i seg, og at vaksne har lett for å oversjå barnas evne til refleksjon. Sturla Sagberg kategoriserer undringa i eksistensiell, estetisk og filosofisk undring.[15]

Mange emne i ulike fag har ikkje noko fasitsvar, heller ikkje eksistensielle spørsmål, men det er viktig for eit menneske å arbeide med slike spørsmål for å finne meining i tilværet. Inga Bostad meiner at det å vere undrande høyrer med til mennesket sitt «opprinnelige eksistensial – altså en nødvendig betingelse eller væremåte».[16] Bostad skil mellom to perspektiv når det gjeld undringa: *det biologisk lineære* og *det epistemologisk betinga*.[17] Dette kan tolkast som å vere på to stader i undrings- og meiningsskapingsprosessen. Det biologisk lineære er søking fordi ein som barn må akkumulere kunnskap og ikkje er komen heilt til rette med erfaringar i forhold til kunnskap. Ein kunne kanskje ha nytta nysgjerrigheitsomgrepet her. Barn er naturleg nysgjerrige etter å vite korleis verda dei møter fungerer. Kvar barnet er i denne prosessen, ser den interesserte barnehagelærar ved å følgje med barnet i kvardagen. Det epistemologisk betinga perspektivet er annleis, og barnet søkjer ikkje slik undring utan at det er sikker på at denne undringa gir meining. Slik undring vil ha «en mer overskridende, radikal og eksistensiell rolle å spille».[18] Undring kan også kome spontant ut ifrå noko barnet opplever.[19]

Ofte blir det eksistensielle knytt til ein åndeleg eller spirituell dimensjon i tilværet. Ein slik dimensjon kan alle oppleve, uavhengig av om livssynet er religiøst eller sekulært.[20] I Rammeplanen har det frå 2011 vore kravd

14 Opdal 2008:66, 68.
15 Sagberg 2006.
16 Bostad 2018:162.
17 Bostad 2018:164.
18 Bostad 2018:164. Det kan synest som at det er ei spenning mellom barnets opne og likeframme undring og veremåte og den vestlege filosofitradisjonen som systematisk har arbeidd med undring knytt til det å vere menneske. Enkelte retningar av tradisjonen *filosofi med barn* legg mest vekt på å utvikle den kognitive evna til barna. Sjå ulike tilnærmingar i Fauske og Skorpen 2014. Sjå også Sagberg 2006:155flg.
19 Amundsen 2013a, 2013b og 2018.
20 Robert Ashby, tidlegare leiar av det britiske humanistforbundet, definerer spiritualitet som «Øyeblikk av væren skapt av følelser, forestillingsevne og minner – som på en eller annen måte forbindes og fører oss bort fra hverdagslivet til en forsterket opplevelse av virkeligheten», Ashby

at det skal vere plass i barnehagen for ein åndeleg dimensjon, «som må brukast som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfald».[21] I norsk samanheng har Sagberg vore ein ivrig forkjempar for bruk av spiritualitetsomgrepet i barnehagen, noko som kan vere med på å utvide forståinga av den åndelege dimensjonen. Han knyter definisjonen sin av allmenn spiritualitet nær opp til Hay og Nye, som gjennom empirisk forsking har kome fram til at kategorien *relational conciousness* er vesentleg når vi snakkar om spiritualitet hos barn.[22] Sagberg fangar opp dette når han hevdar at alle menneske har eit behov eller ein trong til å søkje meining utover seg sjølv, og bli sett inn i moralske relasjonar til natur, til seg sjølv og andre, og til det eller den som er over oss. Denne tilnærminga kan oppfattast meir antropologisk enn teologisk, og kan såleis høve godt som tilnærming innanfor ulike livssyn og religionar på barnehagefeltet.[23] Også Valerie DeMarinis ser på spiritualiteten som noko medfødd på tvers av ulike meiningssystem.[24]

Tilnærminga mi til eksistensielle spørsmål er religionspedagogisk.[25] Geir Afdal skriv at religionen i vårt postmoderne samfunn ikkje blir brukt som heilskap, men som bitar og delar.[26] Det religiøse flyt inn i det

---

1999:79. Her ser ein at Ashby sin definisjon av det spirituelle er svært knytt til den subjektive opplevinga, og ligg nær det eg vil kalle undring.

21 KD 2017:9.

22 Hay og Nye 2006:109, 131.

23 Sagberg 2008, Fauske 2013. Søken etter eksistensiell meining har i Sverige blitt kalla livsfrågor eller livstolking. Sven Hartman har i 40 år har forska på svenske barn sine eksistensielle spørsmål og gitt ut to bøker: Hartmann 1986; Hartman og Torstensson-Ed 2007.

24 DeMarinis 2008.

25 I Noreg har ikkje eksistensielle spørsmål i barnehagen vore noko hovudtema i nyare forsking. Ifølgje Geir Skeie, 2004; Sidsel Lied, 2006; og Olav Hovdelien, 2018 sine oversiktsartiklar over religionspedagogisk forsking, er det berre Sagberg som har skrive doktoravhandling i denne disiplinen innan barnehagefeltet (2001). Sagberg har også seinare synt stor interesse for undring og spiritualitet gjennom bøker og artiklar, m.a. Sagberg 2006, 2008, 2012, 2017. Hovdelien avgrensar oversiktsartikkelen sin til *ikkje* å gjelde områda etikk og filosofi, berre religion og livssyn. Eg skriv ut ifrå ein religionspedagogisk synsstad, og ei av utfordringane med eksistensielle spørsmål er at dei kan famne vidt og vere innom fleire fag, også etikk og filosofi.

26 Ein måte å nærme seg eksistensielle spørsmål på i barnehage og skule her i Noreg sidan om lag årtusenskiftet, har vore filosofisk samtale med barn. I Noreg er nok Beate Børresen og Bo Malmhester dei mest kjende i tillegg til Øyvind Osholt og Ariane Schelderup. Guro Hansen Helskog har skrive filosofibøker for ungdomsskulen og er oppteken med danning til humanitet gjennom samtalen. Internasjonalt er denne rørsla eldre. Dersom ein skal velje ut nokon internasjonalt, er min preferanse amerikanaren Gareth Matthews, som først begynte å filosofere med eigne barn, og seinare har leia filosofiske samtalar i mange delar av verda. I boka *Philosophy of Childhood* (1994), samtalar han også om eksistensielle spørsmål.

sekulære og omvendt.[27] Religion har ikkje forsvunne frå det offentlege rom, og religiøse, spirituelle og eksistensielle spørsmål er meir fokusert i media enn tidelegare. Likevel har mange nordmenn eit tabuforhold eller ei kritisk haldning til religion, men ikkje nødvendigvis til religiøse element. Per Magne Aadnanes peikar på at privatisert livssynsdanning ofte blir fokusert i media, og at det skjer ei «refortrylling» av allmennkulturen som står i motsetnad til den stadig sterkare institusjonelle sekulariseringa. Folkereligiøsiteten endrar seg og tek opp i seg element frå det nyreligiøse mangfaldet.[28] Sidan Rammeplanen forsterkar at personalet «*skal* utforske og undre seg over eksistensielle, etisk og religiøse, livssynsmessige og filosofiske spørsmål saman med barna»,[29] og samfunnsmandatet til barnehagen er nært knytt til foreldremandatet, vil det vere ei utfordring for personalet å forsøkje å gjere seg kjent med foreldra sine ønske i desse spørsmåla. Heim, barnehage og samfunn skal samarbeide til «barnets beste», og barnehagelova gir også barnet rett til medverknad.[30]

Eit sosiokulturelt perspektiv på korleis kunnskap blir danna ved bruk av ulike artefakt

Sosiokulturell læringsteori skapt av Lev S. Vygotsky og vidareutvikla av James V. Wertsch ligg i denne artikkelen til grunn for forståing av korleis kunnskap blir danna og læring skjer. Læringa og kunnskapen som blir utvikla av individet har rot i den kollektive meiningsskapinga i kulturen.

> Every function in the child's cultural development appear twice: first, on the social level, and later on, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). (…) All the higher functions originate as actual relations between human individuals.[31]

27 Afdal 2013:16–17.

28 Aadnanes 2008, Fauske 2013.

29 KD 2017:55.

30 Thoresen og Winje 2018; Sødal 2018; Köhler-Olsen 2012. Friedrich Schweizer er ein markert forskar på det tyskspråklege området. Han er svært oppteken med barns rettar til å ha ein religion (2006). Mange barn har fått ei sekulær oppseding, men veks opp i eit fleirreligiøst samfunn og må relatere seg til barn frå ulike religionar allereie i barnehagen. Derfor er ein i det religionspedagogiske miljøet rundt Schweizer også opptekne med interreligiøs og interkulturell danning. Sjå Weber 2014:316 for korleis barna sine initiativ blir følgde opp.

31 Vygotsky 1978:57.

Ifølgje Vygotsky skjer læring indirekte gjennom mediering ved hjelp av ulike reiskapar eller teikn. I sosiokulturell teori kan desse reiskapane eller artefaktane oppfattast som gjenstandar som menneske lagar for løysing av ulike oppgåver eller bearbeiding av informasjon.[32] Ifølgje Wertsch inneheld alle reiskapar ein viss grad materialitet, men spesielt i munnleg tale er denne materialiteten flyktig.[33] Ifølgje Vygotsky kan teikn også nemnast som psykologiske reiskapar eller kulturelle artefaktar. Den viktigaste reiskapen eller artefakten er språket. Sjølv om språk og tenking i starten utviklar seg langs ulike utviklingslinjer, møtest desse, og språk og tenking vert etter kvart til eitt.[34] Vygotsky skil også mellom barn sine spontane omgrep og dei meir vitskapelege eller akademiske omgrepa som barn oftast lærer i skulen.[35] Utviklingsprosessen i barnealderen skjer ved at «utviklingens natur (under et barns oppvekst) forandrer seg, fra biologisk til sosiohistorisk».[36] Så nær heng individet og kulturen saman, at individet må forståast som internalisert kultur.[37] Medan Piaget knytte læring til ulike stadium, er Vygotsky meir oppteken av at den sosiokulturelle eller historiske bakgrunnen påverkar utviklinga til barnet. Det er den sosiale interaksjonen mellom t.d. læraren og barnet som driv den faglege utviklinga framover. Det viktigaste i læringssituasjonen er å sjå barnet sitt vidare potensial. Støtta frå meir kompetente personar gjennom «The Zone of Proximal Development» (ZPD), eller omsett «den næraste utviklingssona», kan føre barna vidare i læringsprosessane.[38] Den vakne barnehagelærar er merksam på kva som kan utviklast også når det gjeld samtalen om eksistensielle spørsmål.

Eit anna læringsomgrep som ifølgje Jerome Bruner vart laga i tilknyting til Vygotsky og hans teoriar, er omgrepet *scaffolding* eller *støttande stillas*.[39] Dette handlar om den støtta barnet får innanfor den nære utviklingssona av ein som kan eller forstår meir på eit område. Såleis kan

32 Afdal 2013:113; Säljö 2001:31.
33 Wertsch 1998:31.
34 Vygotsky 2012.
35 Vygotsky 2012.
36 Vygotsky 1986:94, omsett av Säljö 2001:37.
37 Vygotsky 1978; Bråten 2012.
38 Vygotsky 1978: 84–91; Daniels 2011:311; Thurmann-Moe 2012:128–130.
39 Wood, Bruner og Ross 1976.

personalet vere i forkant og leie handlingar og interesse i rett retning, slik at barnet no klarer ei oppgåve det ikkje hadde meistra åleine. Stillas er ikkje avgrensa til personleg rettleiing, men kan vere tilrettelegging gjennom val av handlingar, leiker og anna materiell.

Wertsch har vidareutvikla Vygotsky sine tankar.[40] Ifølgje Wertsch er oppgåva når ein nyttar eit sosiokulturelt perspektiv både å forklare samanhengane mellom menneskeleg handling med artefakt av ulikt slag, og beskrive dei kulturelle, institusjonelle og historiske kontekstane dei finn stad i. Mennesket som aktør handlar med kulturelle artefaktar, «mediational means»,[41] og fordi desse er utvikla i spesielle situasjonar, vil der oppstå «an irreducible tension»,[42] ei ureduserbar spenning, mellom artefakten og brukaren når desse reiskapane blir nytta over lange periodar fordi kulturelle endringar finn stad. I mediert handling, t.d. ein samtale, bør analyseeininga ifølgje Wertsch vere «agent-acting-with-mediational-means».[43] Dette inneber at heile praksisen, både språket som artefakt, men også kontekst og andre kulturelle reiskapar som påverkar handlinga, må vere med i analysen av mediert handling.

Wertsch set fram ti ulike påstandar om mediert handling. Eg vil nemne nokre av desse: Mediert handling har mange og samtidige mål, handlinga er situert i ein eller fleire lærings-eller utviklingsbaner, og reiskapane mogleggjer eller avgrensar handlingane. Aktørane kan meistre og appropriere artefakta.[44] Uttrykket «mediational means constrain as well as enable action»[45] viser til at artefakten i ein kvar setting gir ein invitasjon til bestemte typar med handlingar, noko som blir kalla situasjonens «affordance», eit omgrep Afdal omset med «mulighetsbetingelser».[46] Settingen eller situasjonen kan sette ramme for korleis eit barn svarar i ein

40 Wertsch 1998.
41 Wertsch 1998:25.
42 Wertsch 1998:25.
43 Wertsch 1998:24.
44 «Mediated action is characterized by an irreducible tension between agent and mediational means; (…) mediated action typically has multiple and simultaneous goals; mediated action is situated on one or more developmental paths; mediational means constrain as well enable action; the relationship of agents toward mediational means can be characterized in term of mastery; the relationship of agents toward mediational means can be characterized in terms of appropriation; (…), Wertsch 1998:25.
45 Wertsch 1998:25.
46 Afdal 2013:14, 2015.

samtale eller på spørsmål. «In other words it is not just the child's cognitive competence but also the negotiated sociocultural meaning of the situation that determines the child's performance».[47] Barnet siktar mot intersubjektivitet, ei sams forståing med den som har stilt spørsmålet og har makta eller kontrollen i samtalen.[48]

Approprieringsomgrepet, som vert nytta når aktørane meistrar og tileignar seg artefakta, vert ofte knytt til Bakhtin. Han meiner at alle ytringar inneheld fleire stemmer og derfor ber med seg eigaren si stemme, men også framande stemmer som kjem frå dei andre.[49] Såleis blir sosiale og historiske samanhengar der språket har vore nytta, blanda inn i agentane sine ytringar og vert bearbeidd og assimilert i bruk. Vibeke Grøver Aukrust skriv at både assimilering og bearbeiding er inkludert i omgrepet appropriering. Prosessen inneber også selektering, så ikkje alt innhald blir med vidare.[50] Gjennom å delta i sosiale praksisar i heimen og barnehagen tileignar barnet seg ulike symbolske reiskapar som i høg grad påverkar forståing og tenking, og i andre omgang røyndomsoppfatninga.[51] Dei bruker etter kvart automatisk reiskapane eller artefaktane som er tilgjengelege, reiskapane blir approprierte, tatt opp av barna og internaliserte i kvardagen. Slik blir også vekerutinar og vanar frå heim og barnehage approprierte.

Frå fødselen av er vi kulturelle lærlingar som etter kvart får del i kulturen.[52] Mennesket er biologisk disponert for kulturell deltaking. Men det er ikkje likegyldig for utviklinga korleis læremeistrane i denne samhandlinga opptrer. Positiv utvikling er nært knytt til «leidd samspel» (frå Barbara Rogoff sitt uttrykk *guided participation*).[53] Det er viktig at læremeistrane er kompetente og sensitive og kan rettleie og føre barna inn i

47 Kozulin i Vygotsky 2012:xv. Karsten Hundeide gir eit godt døme på at korleis barn svarar, også handlar om korleis dei oppfattar den sosiale settingen, kva dei trur som passar der og då, og ikkje berre om kunnskap og logisk evne. Hundeide 2007:122–123.

48 Hundeide 2007:23.

49 Bakhtin 1986; 1998.

50 Aukrust 2006.

51 Säljö 2001.

52 Vygotsky 1978.

53 Rogoff 1990; Hundeide 2007.

kulturen på ein god måte, at dei oppfattar barnet som eit «du» og ikkje tingleggjer det.[54] Samtalen med barnet må gi meining for det.[55]

Tema i samtalane om eksistensielle spørsmål

Samtalar kan definerast på ulike måtar. Ninio og Snow definerer samtale som ein språkleg interaksjon der to eller fleire har same perseptuelle eller mentale fokus.[56] I ein god samtale har ein noko felles å samtale om, sakstilhøvet, som i fleire samanhengar vert kalla «det tredje». Omgrepet skriv seg frå filosofen Hans Skjervheim sitt essay *Deltakar og tilskodar*.[57] Han uttrykkjer her at ein god samtale er ein treledda relasjon mellom «den andre, meg og sakstilhøvet».[58] Partane i samtalen er subjekt som heile tida må ta val og vurderingar i forhold til saka. Ved å rette merksemda mot noko utanfor barnet som gir meining, kan barnet bli aktivt medverkande. Deltakarane sin subjektsposisjon blir såleis tatt vare på.[59]

I dei planlagde samtalane eg har forska på, er det barnehagelærarane som vel kva dette «tredje» skal vere innanfor ramma av «eit stort livsspørsmål». Det er derfor interessant å merke seg både kva barnehagelærarane vel, og korleis barnehagelæraren forsøker å skape intersubjektivitet gjennom å la barnet få moglegheit til å dele erfaringar og opplevingar. Samtalar er både relasjonar og prosessar. Mikael Bakhtin var ein av dei

54 Skjervheim 1996.

55 Wells og Arauz 2006; Garmann og Sandvik 2017.

56 Ninio og Snow 1996. Vi har mykje god forsking på samtalar i barnehagen i Noreg. Eg kan her nemne forskarar som Berit Bae, 2004; Liv Gjems, 2006; Synnøve Matre, 1997; Nina Gram Garmann og Marianne Sandvik, 2017. Dei to mest kjende er Berit Bae og Liv Gjems. Resultatet av Berit Bae si doktoravhandling, 2004, om opne og tronge samtalemønster, er ofte referert i barnehageforskinga, like eins hennar fokus på barns medverknad, 2009 og 2012. Gjems har vore oppteken av om dei vaksne inviterer til deltaking og utdjuping i samtalen, 2009, og har gjennom forskinga si avdekt at dei vaksne sjeldan spør etter kva barna trur, tenkjer, føler eller meiner, 2011a. Ho har også vore oppteken av samtalefellesskapet når barns skal samarbeide, 2011b. Forskinga hennar set søkelyset både på kva som stimulerer ein god samtale og det å la barna utvikle eit godt språk, og kva betydning gode relasjonar har for ein open samtale generelt.

57 Skjervheim 1996.

58 Skjervheim 1996:71–72.

59 Skjervheim 1996; Østrem 2012; Jansen, Gjems og Tholin 2012. Østrem nyttar også Skjervheim i doktorgradsavhandlinga si for å frå fram intersubjektiviteten som er nødvendig i gode samtalar. Østrem 2008:27.

som var oppteken med at samspelet i dialogar mellom personar måtte ha visse føresetnader for å kunne fungere meiningsfullt.

Ifølgje Bakhtin er meining dialogisk av natur, og blir skapt i samspelet mellom personar.[60] Skal temaet fungere meiningsfullt, må det skapast intersubjektivitet i samtalen.[61] Ein må finne eit sams språk gjennom å syne kvarandre tillit og respekt, og snakke på ein måte som blir forstått av samtalepartnarane. Bakhtin bruker uttrykket 'det indre overtydande ordet' om meininga som kjem fram når ordet utanfrå møter tankane og erfaringane våre, og gjer at desse tek opp i seg noko frå dei andre. Ordet blir såleis produktivt, og ytringa inneheld fleire stemmer. Dette står i motsetning til 'det autoritative ordet' som kjem ferdig til oss frå dei som har makt, og krev tilslutning i staden for undring og refleksjon.[62] Det blir derfor viktig at det er det 'indre overtydande ordet' som møter barna i samtalen om eksistensielle spørsmål, og ikkje 'det autoritative ordet'.

Ein kan skape intersubjektivitet i samtalane ved å nytte forteljingar som artefakt, der barna kan kjenne seg att og opne opp for å snakke om eksistensielle spørsmål. Dette gjeld ikkje minst når barnet har opplevd ein særs krevjande situasjon som død eller skilsmisse.[63] Ifølgje Bruner er den narrative tenkjemåten meir grunnleggjande for korleis vi menneske konstruerer verda enn den logisk-paradigmatiske tenkjemåten.[64] Narrativet eller forteljinga spelar såleis ei sterk rolle for meiningsdanning og identitet.[65] Dette samsvarar med oppfatninga til Paul Ricoeur, som også ser narrativet eller forteljinga som den grunnleggjande måten å forstå verda på.[66] I dei ulike kulturforteljingane finn ein grunnleggjande strukturar som ein kan nytte i eigne forteljingar.[67] Det narrative byggjer bru mellom det eksistensielle, det kosmiske og den historiske tida, noko det rasjonelle og logiske språket ikkje kan gjere, ifølgje Ricoeur.[68]

60 Bakhtin 1996; 1998.
61 Rommetveit 1992.
62 Bakhtin 1981; Dysthe 2012.
63 Størksen 2016; Øvreeide 2009.
64 Bruner 1986; 1990; 1991.
65 Taylor 1989.
66 Riceour 1999.
67 Hohr 2017; Kvalsvik 1985.
68 Rendtorff 2000.

Eg vil summere kort opp dei teoretiske perspektiva eg har nytta før eg går vidare. Undringa er i barnehagen inngangen både til samtalen om eksistensielle spørsmål og det å kunne oppleve ein åndeleg dimensjon. Sjølv om ein samtale om eksistensielle spørsmål ikkje er identisk med ein samtale om faktaspørsmål, er det likevel mogleg å forstå utvikling og læring på dette området ut frå eit sosiokulturelt perspektiv. Vygotsky beskriv korleis læringa skjer indirekte gjennom mediering, og peikar på kva utviklingspotensial barnet har gjennom «den nære utviklingssona». Wertsch utdjupar læring og kunnskapsdanning ved hjelp av ulike artefaktar, og skildrar korleis desse både kan mogleggjere og avgrense læring og utvikling. Framfor alt er det språket som artefakt og måten dette blir brukt på, som har fokus i framstillinga mi. Dette kjem også fram ved at Bakhtin og hans dialogisme blir nytta som eit av teoriperspektiva. Den narrative tenkjemåten og forteljinga gjennom det munnlege ordet som hjelpemiddel til forståing av eige liv, slik Bruner og Ricoeur understrekar, blir også skissert.

Metode og utval

Transkripsjonane som utgjer datamaterialet til artikkelen, er ein del av forskingsprosjektet «Dei store undrings- og livsspørsmåla i barnehagen». Føremålet med prosjektet er å skape praksisnær kunnskap om dette temaet. Ved å nytte student-transkripsjonar har eg fått eit breitt materiale til denne artikkelen, henta frå 23 ulike barnehagelærarar. Det er ikkje uvanleg verken i kvantitativ eller kvalitativ forsking å bruke data som andre har samla inn.[69]

Metoden som vart nytta var video eller lydopptak av samtalen.[70] Videoobservasjon kan opplevast som ein kontollstrategi, ifølgje Fennefoss og Jansen, fordi den er så avslørande.[71] Sidan det er studentar som filmar, vil observatøreffekten truleg minke og reliabiliteten bli

69 Døme på ein stor nordisk database som blir nytta i kvantitativ forsking er NB-ECEC. I kvalitativ forsking blir det også forska på materiale innsamla av andre. Sjå Gjems 2011a; Afdal 2015.

70 Alle bortsett frå ein student fekk lov til å gjere videoopptak.

71 Fennefoss og Jansen 2012; Bae 1996.

høgare enn om ein undervisar frå ein høgskule eller universitet stod for videoobservasjonen.[72]

Studentane hadde ansvaret i lag med praksisrettleiar i barnehagen for å innhente informert samtykke frå foreldra, anonymisere materialet, og seinare slette det. Studentane vart bedne om å oppgi alder, kjønn og utdanning til dei som skulle samtale med barnet/barna, og eg ønskte også kjønn og alder på barna som det vart samtalt med. Eg valde å ikkje ha tilgang til videoane, både for å gjere prosjektet gjennomførbart, men også for at barnehagelærarane skulle føle seg så trygge at dei var villige til å delta i prosjektet. Derfor veit eg heller ikkje i kva barnehagar opptaka vart gjorde, bortsett frå at det er praksisbarnehagar til ein høgskule.

I *Forskrift for barnehagelærarutdanning* frå 2012, og enda sterkare i forskrifta som vart vedteken i 2018, er det understreka at studentane skal få innsikt i og få vere med i forsking.[73] Studentane som samla inn dette materialet, gjekk første året på arbeidsplassbasert barnehagelærarutdanning, det betyr at dei samstundes var i arbeid.[74] Det blir ein slags lærling-praksis.[75] Sidan dette var eit arbeidskrav i praksis, har også praksisrettleiaren eit ansvar for at oppgåva skulle løysast på rett måte når det gjaldt å få foreldregodkjenning og seinare å slette video-opptaka. Studentane skulle transkribere samtalane.[76]

Det er ikkje uproblematisk at studentane gjer transkripsjonane, for ein transkripsjon er ei tolking av samtalen. Å ikkje kunne spele videoobservasjonane om att når eg er i tvil om tolkinga, er sjølvsagt eit minus og kan senke validiteten noko. Fordelen med å samle inn på denne måten, er eit

72 Jacobsen 2015:242.

73 KD 2012; KD 2018b.

74 Det var undervist i temaet «Barns undring og spørsmål» og «Filosofisk samtale med barn». Klassen vart valt ut grunna stor interesse for temaet, og gav uttrykk for at dei såg nytten av å få innsikt i forskingsprosessane.

75 Lave og Wenger 2003.

76 Ifølgje Kvale og Brinkmann 2009 er ein transkripsjon både ein transformasjon og ein abstraksjon av materialet. Mange val må takast i samband med ein transkripsjon, og studentane vart bedne om å gjengi samtalane mest mogleg lydrette med teikn for pausar og metakommunikasjon, ansiktsmimikk og så bortetter. Studentane kunne transkribere på det normaliserte norske skriftspråket dei bruker til vanleg, og transkripsjonane skulle elles ligge så nær opp til talemålet som råd var. Dei fekk sjå korleis andre hadde transkribert liknande samtalar. Transkripsjonane var i alt 115 sider. Eg gjorde alle samtalane om til normalisert nynorsk for ytterlegare å sikre anonymiseringa.

variert og breitt materiale frå ulike barnehagar der samtalane reflekterer ulike barnesyn, ulike vaksenroller og ulike måtar å nærme seg eksistensielle spørsmål på. Dei data eg har er såleis komplekse, men er eit svært variert materiale som syner den store breidda i praksisfeltet. Som enkeltforskar hadde det vore vanskeleg å samle inn eit så breitt materiale.

Analyse

Analysestrategi

Eg har valt ein abduktiv analysestrategi som kan oppfattast som ein dialektisk prosess mellom teori og data.[77] Valet mitt av teoretisk analysereiskap vart gjort under arbeidet med det empiriske materialet. Eg starta med å arbeide induktivt, men under lesinga av m.a. sosiokulturell teori, var det stadig nye delar av materialet som opna seg.[78]

Forskingsetikk

Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD. Studentane har sørga for informert samtykke frå foreldra, og for anonymiseringa. Dei har fått klare krav om at alle opplysningar skal slettast etter transkripsjonen. Eg har halde meg til retningslinjene utarbeidde av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora,* NESH, som gjaldt på tidspunktet då samtalane fann stad.[79]

Det vart lagt vekt på at barna skulle kjenne seg trygge. «Barnets beste» gjeld også i forskings-situasjonar. Dersom eit barn ønskte å sitte på fanget til studenten fordi det kjende seg utrygt, sette studenten kameraet i ein slik posisjon at det heldt fram med å ta opp, medan barnet fekk sitte på fanget og høyre på dei andre.

---

77 Alvesson og Sköldberg 2008; Thagaard 2011; Afdal 2010.

78 I ein artikkel som er forma som ein samtale mellom tre forskarar, skriv Nina Johannesen, Ann Sofi Larsen og Ninni Sandvik om «fortellingens insisterende handlingskraft», 2013:139. Eg nyttar ikkje same metoden som dei, men det dei skriv om materialet som gjer at dei blir berørt og at det opnar seg nye sider og tolkingar ved å ta materialet att i fleire omgangar i møte med ulik teori, kjenner eg meg att i.

79 NESH 2014. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

Beskrivelse og analyse av materialet

Både kontekst, situasjon og pedagogisk bruk av reiskap høyrer med i skildringa av innhaldet i og strukturen av samtalane når eg skal finne ut kva som kjenneteiknar den eksistensielle samtalen som støttar barna si undring og meiningsskaping.

Eg fekk 23 transkriberte samtalar, som eg nummererte frå logg nr. 1 til logg nr. 23. Av desse samtalane var 6 med enkeltbarn, 17 med gruppe. Barnehagelærarane i granskinga samtalte såleis helst om eksistensielle spørsmål i barnegrupper og ikkje med enkeltbarn. Eg har eit for lite tal til å kunne generalisere ut ifrå dette funnet. Det er den same variasjonen i val av tema som går att i samtalen med enkeltbarn og samtalen med barn i grupper. Eit par av samtalane med enkeltbarn skil seg ut. Barnet i den eine av desse samtalane meiner eg uttrykkjer spiritualitet idet han skildrar saknet av bestefaren sin og set ord på djupe kjensler. Uttrykksmåten er nesten poetisk. Den andre samtalen skil seg ut fordi barnet så tydeleg har appropriert religiøse element inn i kvardagsrutinane sine. Desse samtalane kjem eg attende til. Studentane kunne ta feltnotat om dei ville, men var ikkje forplikta til det. Samtalen sin vide paraply var «dei store undrings- og livsspørsmåla». Sidan dette var ei praksisoppgåve, kunne studenten velje tema i lag med barnehagelæraren som skulle samtale med barnet/barna. At barnehagelærarane og studentane på denne måten saman eller åleine fekk velje tema, gjorde truleg at det vart lettare for studentane å få ja når det gjaldt å få ein barnehagelærar til å vere med på ein planlagt samtale. Likevel opplevde dei nokre få gongar at dei måtte spørje fleire barnehagelærarar før dei fekk ja. Valfridomen gav svært mange ulike tema å relatere seg til då eg skulle kode og katalogisere materialet. Samstundes gav det eit hint om kva barnehagelærarar meiner er tema om eksistensielle spørsmål. I 11 av samtalane samarbeidde student og barnehagelærar om tema, i 5 samtalar var det barnehagelæraren som valde tema og barn, og i 7 samtalar valde studenten barn og tema.

Eg hadde ikkje gjeve signal om kor vidt utvalet til samtalane burde reflektere fleirkulturalitet eller fleirreligiøsitet. Av det innkomne materialet finn eg berre éin samtale der det fleirreligiøse kjem tydeleg til uttrykk. Denne samtalen blir tema i ein eigen artikkel. Det er derfor den «såkalla»

allmenne norske kulturen som kjem til uttrykk gjennom samtalane eg har valt å ta utdrag frå her.

Kategorisering av funn

Ein del tabellar vart laga under koding og kategorisering. Eg tek med nokre av desse for å gjere utvals- og analyseprosessane transparente. Forklaringa til fig. 1 ligg som fotnote.[80]

Samtale nr.	Kontekst	Innhald, planlagt – det faktiske	Startar ved hjelp av materielle artefaktar eller eit aktuelt tema	Respondent-ar (kjønn og alder)	Vaksen samtalepart-nar (Utdanning, alder)	Kven avsluttar samtalen?	Varigheit

Fig. 1: Oversiktstabell over samtale-situasjonane.

Etter kvart snevra eg inn tabellane med tanke på problemstillinga, i dette tilfellet til fem kategoriar som går på innhaldet i samtalane.

Hovudtema	Eksistensiell samtale fordi	Ikkje eks. samtale fordi	Skaper undring fordi	Skaper ikkje undring fordi

Fig. 2: Sortering i 'eksistensielle samtalar' og samtalar eg ikkje plasserer i denne kategorien.

Kriteria er gitt ut ifrå definisjonen av eksistensielle spørsmål. Sjølv om dette er planlagde samtalar, vil samtalen vise om tema er viktig og gir gjensvar hos barnet (sjå definisjonen av eksistensielle spørsmål). Det er også høve for barna å fortelje om erfaringane sine i dei samtalane som er med i utvalet. Spørsmål om det vesentlege ved menneskelivet tolkar eg som spørsmål om liv og død, utvida til også å gjelde ritual rundt fødsel og død. Samtalen om eksistensielle spørsmål kan fokusere på situasjonar

80 Forklaring til fig. 1. Som eit ledd i analysen laga eg ein tabell der eg la inn alle opplysingar eg hadde om respondentane, kontekstane, lengda på samtalane, stikkord på planlagde samtaletema og kva det i røynda vart samtala om (stikkord). Sidan eg syntest at barna ofte fekk avspore samtalen, og eg ville finne ut om dette var vanleg, laga eg ein rubrikk for kven som avsluttar samtalen. Der materielle artefakt blei brukt for å få samtalen i gang, eller der samtalepartane hadde eit grunngitt tema (at ein valde det barna i barnehagen hadde snakka om), sette eg dette i rubrikken startar.

som skilsmisse, uvennskap og mobbing. Det kan også vere etiske spørsmål kring kva som er sant og rett, t.d. i forhold til å ta livet av dyr eller skeiv fordeling av ressursar på jorda.

Ein annan måte å kategorisere på, er å sjå kva planlagde tema det blir nytta materielle artefaktar i, og kva artefaktar som blir nytta.

Tema	**Bok**	**Bilde**	**Film**
Kjensler	Du er for liten, Albert Åberg		
Overgangsritual		Baby, barnedåp, brudepar, gammal i rullestol, kiste	
Død		Bilde frå lokal hending	
Lykke	Dikt: Livets høyeste lykke er deg		Bilde frå TV-serien Perfekt
Skilsmisse	Da mamma og pappa glemte å være venner		
Mobbing	Uvenner		
Vennskap/uvennskap og korleis bli venner igjen	Da Sammy ble snill		
Jesus, Gud og menneske		Bilde av Jesus og disiplane	
Fødsel og barnedåp	Anita Ganeri: Et liv begynner. Fødsel og dåp.		

Fig. 3: Bruk av materielle artefaktar.

Bøker kan gjere det enklare å halde felles fokus.[81] I dette materialet ser det ut til å vere tilfellet når etiske tema vert handsama, men det er avhengig av leiinga til barnehagelæraren. Ein detalj i eit bilde kan også gi barna assosiasjonar som leier dei bort frå temaet om ikkje barnehagelæraren hankar dei inn att. I dette materialet ser det ut til at bøker også kan hindre undring og kreativitet, kanskje fordi barnehagelæraren blir oppteken med å få dei svara av barna som boka gir, og boka fungerer mest som det Bakhtin kallar 'det autoritative ordet'. Dette fell utanfor problemstillinga og vil ikkje handsamast vidare i denne artikkelen. I utvalet mitt er det berre boka om skilsmisse som er med, fordi ho ser ut til å kunne skape identitet

81 Garmann og Sandvik 2017.

og gjenkjenning, og såleis støtte barnet med å skape meining (logg nr. 13). Bilde som artefakt er nytta i samtalen om livsovergangar (logg nr. 8).

Skjema 1 og 2 fekk ligge i ro nokre dagar. Så laga eg eit nytt skjema ut ifrå same definisjon, men utan å sjå på det andre skjemaet. Eg hadde då lese gjennom samtalane på nytt. Det kan auke validiteten om eg har mange samanfall når det gjeld kva samtalar eg for det første tolkar som eksistensielle, og dernest tolkar som støttande, utvidande og utdjupande, og motsett – kva samtalar eg tolkar som hindrande og som vanskeleggjer meiningsdanning, undring og utforsking. I denne kategoriseringa valde eg også å notere karakteristika ved dei samtalane som ikkje førte til undring. Dette både for å gjere meg sjølv meir medviten på kva eg tolkar som støttande, og kva eg meiner ikkje er støttande.

Problemstillinga mi inn i dette prosjektet var: *Kva kjenneteiknar samtalar om eksistensielle spørsmål som støttar opp under barnas undring og meiningsskaping*? (S. forkorting for samtale.)

Gruppe A	**Gruppe B**	**Gruppe C**	**Gruppe D**	**Gruppe E**
S. som aukar undringa og stimulerer	S. som kan auke undringa, men asymmetrien blir utnytta til makt og vi/dei-grupper	S. som har tydeleg forventning om eit bestemt svar[82]	S. som manglar referanse i barnas livsverd	S. som ikkje har framdrift
3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 19, 22, 23	16, 21,	1, 14, 18	12, 17	2, 5, 9, 20

Fig. 4: Kva samtalar som fører til/ikkje fører til undring.

Artikkelformatet gjer at eg må ta eit utval av tekstane.[83] Grupperingane mine er ei slags gradering av tekstane. Ingen av tekstane kan i seg sjølv vere berre støttande, men i samtalane i gruppe A synest eg at dette er eit hovudtrekk. I gruppe B vert det til dels utøvt makt, sjølv om det også vert oppmuntra til undring. I gruppe C svarar barna som forventa på

82 Desse samtalane høyrer ikkje med til utvalet for artikkelen fordi eg ikkje finn dei støttande når det gjeld undring og meiningsskaping. Dei representerer det Bakhtin kallar 'det autoritative ordet' fordi barnehagelæraren forventar eit bestemt svar. Ofte har desse samtalane ein IRE-struktur: Initiativ, Respons, Evaluation.

83 Eg er klar over at eg med dette vel bort interessant materiale som også kunne ha nyansert gruppe A. (Eg tenkjer spesielt på gruppe B). Sidan materialet er anonymisert, kan det hende eg kan få høve til å ta det att seinare.

spørsmåla. Dette er samtalar om etiske tema ut frå bøker som artefaktar. Samtalane styrkar truleg det etiske medvitet, men tilfører lite ny undring og meiningsskaping. I gruppe D klarer ikkje samtaleleiaren å skape intersubjektivitet. Samtaleleiaren ser ikkje ut til å skjøne at barnet sitt perspektiv er annleis enn hennar, og barna blir «becomings» og ikkje «beings».[84] Sakstilhøvet tilhøyrer ikkje barnet si livsverd, skaper ikkje gjenkjenning og blir utan meining for barnet. Samtalane i gruppe E er noko ulike. Nokre er kjenneteikna ved at barnehagelæraren ikkje lyttar aktivt, men spør om noko nytt når barnet har peika på noko å undre seg over frå barnet sitt perspektiv, andre ved at barnet ikkje vil svare. Andre samtalar går i ring til barna kjedar seg og avleiar/avsluttar samtalen.

Eg kategoriserte vidare samtalane i gruppe A på denne måten:

a) Samtalen er kjenneteikna ved at barnehagelæraren gir barnet anerkjenning ved å lage spørsmål på grunnlag av utsegna til barnet, ev. ved reformulering/revoicing, slik at spørsmålet blir spissa. Dette gjer at barnet held fram samtalen med å definere, forklare og utdjupe kva det har meint. Utdrag frå samtalane *Gud som magikar. Undring over skapinga* (logg nr.8) og *Godteri berre på laurdagar. Appropriering av gudstru i vekerutinane* (logg nr.19) er gjengjevne.
b) Samtalen er kjenneteikna ved at barnehagelæraren stiller spørsmål som utfordrar tanken, emosjonane og dei etiske vurderingane til barnet. Utdrag frå *Kanskje skaut eg pappaen til ein unge? Etiske utfordringar ved jakt* (logg nr. 4) og *Skilsmisse. Det er 37 kongler som heng der* (logg nr. 13) er med. Her er tydelege spenningar i samtalen. Dette kjem eg tilbake til under drøftingar.
c) Samtalen er kjenneteikna ved at barnehagelæraren støttar barnets spiritualitet og undrar seg saman med barnet. Mange delar av samtalar i det rike materialet kunne ha vore tekne fram her, men denne samtalen viser kanskje betre enn andre korleis barnet har ein allmenn spiritualitet som ikkje er knytt til religiøse omgrep som Gud eller Jesus, men til naturen. Utdrag frå samtalen *Farfar er ei stjerne* (logg nr. 15) er gjengjevne.

84 James, Jenks og Prout 1998

Analyseeininga i forsking bygd på sosiokulturell teori er ifølgje Wertsch "Agent-acting-with-mediational means".[85] I dette tilfelle er både barnehagelærarane og barna agentar eller handlande, og språket er den viktigaste artefakten eller det medierande middelet. Alle samtalane skjer i ein barnehagekontekst, det vil seie ein kontekst som skal vere styrt av hovudmottoet «til barnets beste». Dersom barna i samtalen om eksistensielle spørsmål kjem inn på religion, skal lojaliteten til foreldra og deira religiøse oppseding etter Menneskerettane stå sterkt.[86] Barnehagar med utvida kristen formålsparagraf har ei anna vekt på kristen kunnskapsformidling enn dei andre barnehagane, det kan verke inn på samtalen om eksistensielle spørsmål.[87] Sjølv om samtalen er planlagt av dei vaksne, får barna i dei samtalane eg har valt ut, god tid til å kome med eigne forteljingar og innspel.[88]

Utvalet av samtalar eller tekstar eg vil presentere, er gjort ut frå dei ulike undergruppene av kategori A. Eg har avgrensa utvalet til forholdsvis lange utdrag frå fem samtalar.

Funn

Presentasjon og tolking av støttande samtalar om eksistensielle spørsmål

Presentasjon og tolking av dei fem samtalane blir gitt. Alderen til barna er gjengitt i parentes (år, månader). Alderen til barnehagelærarane står også i parentes. Direkte tale er gjengitt i kursiv, metakommunikasjon i vanleg skrift.

Presentasjon av samtale 1: Gud som magikar. Undring over skapinga

Kontekst: Pedagogen Kari (27) sit på ein krakk framfor barna, barna sit på ein madrass på eit grupperom. Samtalen vert gjennomført etter lunsj, frå 13.00–13.20. Barnehagelæraren har plukka ut barn som likar å prate og

85 Wertsch 1998:28.
86 Köhler-Olsen 2012.
87 Fauske 2012.
88 Skjematisk er det fig. 1 i vedlegget som gir best uttrykk for analyseeininga, sidan skjemaet også inneheld kontekst og metakommunikasjon.

har velutvikla språk: Kim (4,10), Lars (5,1) Per (4,2) og Lone (5,4). Kari har med fem ulike bilde av livsovergangar.

Kari: *Ja. Eg har med meg noko, for eg tenkte vi kunne snakke litt om …*
Per: *Baby!*
Kari: *Korleis babyane blir til, då?* Den vaksne held opp eit bilde av ein baby slik at alle kan sjå det.
Per: *Det er dei vaksne.*
Kari: *Ja, dei høyrer til dei vaksne?*
Per: *Dei kjem frå magen.* Han stryk seg på magen.
Kim: *Det er faktisk Gud som lagar dei.*
Kari: *Det er Gud som lagar dei? Korleis?*
Kim: *Han bruker ei skattekiste.*
Kari: *Ei skattekiste?*
Lone ler.
Kim: *Ja. Ei trylle-skattekiste.*
Kari: *Kva han gjer? Kva gjer Gud då?* Ho ser spørjande på Kim.
Kim: *Han bruker masse …*
Kari: *Har han babyen opp i skattekista?*
Kim: *Nei! Dei tek pulver oppi.*
Kari: *Tek dei pulver opp i skattekista?*
Kim: *Ja, og så tryllar dei og så plutseleg så kjem det berre ein baby. Det var sånn det skjedde når det ikkje fanst noko menneske på jorda.*
(Utdrag frå logg nr. 8)

Borna i denne samtalen leikar seg med språket, og undrar seg over dei ulike livsfasane. Jenta veit kanskje meir enn gutane korleis eit barn blir til, for ho ler, men bryt ikkje inn i samtalen. Vidare i samtalen blir barna nesten aldri korrigerte, heller ikkje på faktafeil, men får ei svært tett oppfølging frå barnehagelæraren i form av nye spørsmål. Nokre gongar førekjem poetiske uttrykk eller formuleringar frå myte eller eventyr, som siste setninga her: *Det var sånn det skjedde når det ikkje fanst noko menneske på jorda*. Guten får her høve til å lage si eiga forklaring på det fantastiske underet at eit nytt menneske er født. Gud er med, her som den store magikar som skapar, ikkje av jord, som i skapingsforteljinga i Bibelen, men av pulver, slik magikarar gjer i teiknefilmane på TV. Barna

har ikkje lyst til å avslutte samtalen etter 20 minutt, men barnehagelæraren avsluttar.

Tolking av samtale 1

Ifølgje Wertsch har artefaktane både sine avgrensingar og moglegheiter («constraint and affordances»).[89] I samtale 1 vel guten Kim på fire år å dreie samtalen i retning av at Gud skaper menneske. Forteljinga er sosiokulturelt situert inn i barnehagekonteksten, som ikkje er ein arena for forkynning av kva som er sant og ikkje i religiøse samanhengar. Det er foreldra til Kim som har ansvaret for den religiøse oppsedinga hans. At barnehagelæraren derfor gjentek og ber om utdjuping av det Kim har sagt, fell derfor innanfor det situert forventa. Ut ifrå ein kristen kontekst er det Gud som skapar som er det konstituerande i skapingsforteljinga. Kim fantaserer seg inn i preeksistensen der Gud skaper mennesket. At Gud tryllar med pulver og ikkje skaper av jord som i skapingsforteljinga, må sjåast innanfor forhandlingsmoglegheitene til artefakten i ein barnehagekontekst, «mulighetsbetingelsene» som Afdal nemner dei.

I ein sekularisert og postmoderne kultur seier Afdal at religion eksisterer som bitar og delar, slik også her. Den vaksne er tydeleg oppteken med å anerkjenne barna sine bidrag gjennom utdjupande og oppklarande spørsmål. Bilde blir nytta for å skape intersubjektivitet, eit felles fokus eller ei sak som dei kan samtale om.[90] Barna får gjere sjølvstendige innspel til samtalen og knyte tema til eigne erfaringar. Den vaksne har med bilde frå alle livsfasane. Bakhtin seier at ytringane våre er fleirstemte, og i barnet sine ytringar ser vi mange ulike kulturelle stemmer.[91] Her er stemmer frå populærkultur, frå livet i heimen eller frå barnehagen, frå eventyr eller mytar og frå kyrkja eller ein søndagsskule. For meg er det kanskje den estetiske undringa som slår meg i denne samtalen,[92] sidan det også i den vidare samtalen er eit leikande og gledesfylt språk. Heile

89 Wertsch 1998:38–42.
90 Skjervheim 1996.
91 Bakhtin 1986; 1998.
92 Sagberg 2006.

samtalen uttrykkjer på mange måtar barns glede over å få vere til og snakke saman om eksistensielle spørsmål. Barnehagelæraren er tydeleg fokusert på samtalen og barna. Ho skaper nærleik, utdjupar barna sine synspunkt og anerkjenner dei som deltakarar og subjekt. Ho rettar ikkje feil opplysningar som barna kjem med, heller ikkje faktafeil.

Presentasjon av samtale 2: Godteri berre på laurdagar! Appropriering av gudstru inn i vekerutinane

Kontekst: Samtalen mellom Paula (5,8) og den pedagogiske leiaren Kristin (47) skjer i ein barnehage med utvida kristen formålsparagraf. Det heng eit bilde av Jesus og læresveinane hans på veggen. Dei har snakka om kven det er bilde av på veggen, og jenta syntest det likna på ein prest, men kom så på at det var Jesus.

(…)

Paula:	*Jesus har skapt dei vaksne, slik at dei …* Støtter handleddet under haka. *Han gjorde slik at babyane kan kome ut av mammaen sin.*
Kristin:	*Okei, eg forstår…* Smiler.
Paula:	*Hmmm … Og han ber Gud om ting han skal gjere. Gud er tenaren hans.*
Kristin:	*Gud er tenar: Han gjer som Jesus seier?*
Paula:	*Ja…* Dreg seg i T-skjorta.
Kristin:	*Okei … Så Jesus bruker også å be, slik som du gjer før du skal ete i barnehagen?*
Paula:	*Nei, det er slik at viss menneska ikkje har det så godt, så skal ein be til han om å få det betre.*
Kristin:	*Jaha! Og då ordnar det seg med ein gong?*
Paula:	*Mmmhm* Smiler og bit seg i leppa.
Kristin:	*Om eg ber no, om å få ein stor pose med godteri, så får eg det med ein gong?* Smiler breitt.
Paula:	Nøler litt. *Du får det av Gud. For då gir Jesus beskjed til Gud at du må få det av han.* Gestikulerer med hendene fram og tilbake. *Men det er berre på laurdagar!*
Kristin:	Smiler. *Ja, det er berre på laurdagar.*
	Dei kjem også inn på temaet død.

Paula: *Alle døyr, men nokre døyr tidlegare enn andre, og nokre kan kome igjen …*
Kristin: *Kome igjen?*
Paula: *Ja, som Jesus. Men som ny jente eller gut. Dei kan hugse livet sitt som dei har levd!* Store auge.
Kristin: *Oi, det må være spanande.*
Paula: *Men eg kan ikkje det. Så eg er heilt ny!*
Kristin: *Ja, det er du nok, eller så kan det hende at du ikkje hugsar det tidlegare livet?* Spørjande blikk.
Paula: *Nei! Eg er ny, og det veit eg …*
(Utdrag frå logg nr. 19)

Kristin stiller oppklarande og utdjupande spørsmål. Ho underviser ikkje eller gir rette svar ut frå barnehagen sin basis, men er oppteken av barnet sine tankar og bruker barnehagen sin praksis (bordbøn) som felles referanseramme. Jenta har appropriert bibelforteljingane og teke dei med inn i vekerutinane, og kanskje den aller viktigaste vekerutinen for mange born: laurdagsgodtet. Barnehagelæraren protesterer ikkje på det jenta seier, men utfordrar henne, så jenta må ta stilling til om det ho seier også kan gjelde henne sjølv. På denne måten gir ho jenta tankemessige utfordringar nå det gjeld eksistensielle spørsmål. At jenta gestikulerer med hendene kan tyde på stor innleving og intens tenking. Studenten skriv at samtalen var prega av trivsel og stor interesse for temaet.

Tolking av samtale 2

Sidan artefaktane er kulturprodukt, vil det ifølgje Wertsch alltid vere «an irredusible tension»,[93] ei ureduserbar spenning, mellom aktøren og artefakten. Dette kjem til uttrykk i samtale 2, der det er ein materiell artefakt, bildet av Jesus og læresveinane hans, som er utgangspunktet for samtalen. For tidlegare generasjonar var dette eit velkjent motiv frå institusjonar som kyrkja og skulen, og barna møtte desse bilda også i barnebiblar i heimen, i søndagsskulen på bedehuset eller i yngreslaget. Men med eit pluralistisk samfunn med nedgang i kristelege foreiningar og lag er

93 Wertsch 1998:25–30.

gjenkjenning av motivet ikkje sjølvsagt. Jenta seier i samtalen først at ho synest det liknar på ein prest, og bøyer seg nærare, studerer ansiktet og seier at det ser ut som Jesus. Ho kjenner nok ulike bilde av Jesus, sidan ho går i ein barnehage med utvida kristen formålsparagraf. Men for eit barn utan ein kristeleg kunnskapsbakgrunn kunne Jesus på bildet truleg vere kven som helst frå gamle dagar. Bildet ville ikkje kunne nyttast umiddelbart til ein samtale om Jesus.

Jenta har høyrt om at det går an å ha fleire liv, ein tanke med bakgrunn i austleg religion, og som har blitt eit populært tema i nyreligiøsiteten. Barnehagelæraren utfordrar tenkinga hennar med å spørje om dette også gjeld henne, noko som svært tydeleg blir avvist.

Säljö seier at vi gjennom å delta i ulike sosiale praksisar tileignar oss ulike symbolske reiskap som blir avgjerande for verkelegheitsoppfatninga vår.[94] Denne jenta har approprierte trua på Gud og Jesus inn i kvardagen sin, truleg gjennom at ho går i ein barnehage med utvida kristen formålsparagraf der det ofte blir fortalt ei bibelforteljing kvar veke.[95] Øvst i hierarkiet med hennar åndelege hjelparar står Jesus som har Gud til tenar. Han sørgjer for at menneske som ber Jesus om noko, har det bra. Samtalen står nokså fritt i forhold til truslære og dogme, dette tyder på appropriering inn i jenta si eiga verkelegheitsoppfatning, «Internalization as Appropriation».[96] Sjølv om det er eit asymmetrisk forhold mellom vaksne og barn i barnehagen, er partane nokså likeverdige i denne samtalen. Begge ser ut til å kose seg, og sjølv om barnet blir bede om å utdjupe meiningane sine ved utfordrande spørsmål, synest dette meir å skape intens tenking enn press. Jenta blir ikkje taus, men forklarer kva ho vil fram til.

Presentasjon av samtale 3: Kanskje skaut eg pappaen til ein unge? Etiske utfordringar ved jakt

Kontekst: Samtalen er mellom ein pedagogisk leiar på 40 år (kjønn ikkje oppgitt) og 6 gutar på 5 år (Roger, Stein, Leiv, Sverre, Gunnar og Knut). Det heile startar nokså kaotisk, sjølv om den vaksne har planlagt ei

94 Säljö 2001.
95 Fauske 2012.
96 Wertsch 1998:53.

hyggeleg opning der alle held kvarandre i hendene. Dei knip kvarandre så hardt at det blir tull og tøys. Spørsmålet den vaksne stiller i starten er nokså ope og filosofisk, men gutane har tankar og forslag:

Pedagog:	*Kva tenkjer de når eg seier liv?*
Stein:	*Det betyr at vi skal leve.*
Roger:	*Det er at han lever.*
Stein:	*Dyr kan leve, men vi døyr dei med knivar og sånn.*
Pedagog:	*Kven er det som døyr dei?*
Alle borna i kor:	*Det er vi menneske.*
Pedagog:	*Hugser de då Sverre spurte om nokre dyr er stygge fordi dei et andre dyr?* *Er vi ikkje stygge då når vi et andre dyr?*
Stein:	*Nei, vi er ikkje stygge. Vi treng berre mat.*
Pedagog:	*Dei dyra som drep, treng ikkje dei mat?*
Sverre:	*Jau, men dei veks opp igjen, der veks fleire og fleire, så dei kan berre døy.* Sverre har store auge og lever seg veldig inn i det når han fortel.

Seinare i samtalen utfordrar den vaksne borna med eit etisk dilemma etter at dei har snakka om jakt.

Pedagog:	*Er det lov å skyte berre for å skaffe seg mat?*
Roger:	*Ja.*
Pedagog:	*Utan å tenkje på at vi tar liv? Er det heilt OK? Utan nokre kjensler skaut eg ein hjort. Kanskje skaut eg pappaen til ein unge? Kan det ikkje skje at eg tenkjer slik?* Ingen barn seier noko. Alle er stille. Stein klør seg i hovudet. (…) (Utdrag frå logg nr. 4)

Det er sjeldan i samtalane at den vaksne utfordrar borna så sterkt som her, og verkeleg gir dei materiale som kan gi tenkjesmerter.[97] I ei gruppe

97 Osholt og Schelderup 2013.

gutar som har fedrar som går på jakt, verkar dette nok ekstra sterkt som referanseramme.

Tolking av samtale 3

Medierte handlingar har ifølgje Wertsch ofte fleire mål eller føremål som delvis kan stå i konflikt med kvarandre («The Multiple Goals of Action»).[98] Desse kjem ikkje fram med det same. Det kan synest som barnehagelæraren ønskjer å starte ein filosofisk samtale. I alle fall er startspørsmålet «Kva tenkjer de når eg seier liv?» filosofisk. Gutane responderer på spørsmålet på ein adekvat måte, og dreier så raskt samtalen i retning av skilnaden mellom menneske og dyr, og kva rettar vi menneske har som art. Dette er i og for seg også gode filosofiske spørsmål. Samtalen avdekkjer etter kvart ulike målsettingar. Den verkelege spenninga mellom ulike målsettingar kjem ved barnehagelæraren sin bruk av språket. Gjennom den personifiserande språkbruken transformerer barnehagelæraren heile jaktscena, så jakt blir refleksjon over mord: «(…) Utan kjensler skaut eg ein hjort. Kanskje skaut eg pappaen til ein unge?» («Transformation of mediated Action»).[99] Barna identifiserer seg med kalven som blir utan pappa. Barnehagelæraren har gitt dei eit etisk dilemma og eit eksistensielt tema som dei sikkert kjem attende til, og kanskje ein og anna pappa som kjem heim med vilt får høyre setninga: *Kanskje skaut du pappaen til ein unge?* Men dette er også eit spørsmål som krev vidare bearbeiding og nye samtalar. Ut frå vestleg kristen kontekst ville ein her drage inn berekraftig forvaltning i forhold til skaparverket i dei vidare samtalane rundt temaet. Dette vil vere naturleg då gutane i den vidare samtalen seier at det er Gud som bestemmer. (Denne delen er ikkje gjengitt her.) Studenten seier ikkje noko om at dette er ein fleirkulturell kontekst. Ut ifrå det gutane seier, kan det verke som at denne guteflokken er van med jakt. Her er truleg ingen frå hindu- eller buddhistheimar som ofte tek heilt avstand frå jakt.

Det som likevel gjer dette spørsmålet så kraftig, nesten brutalt, er at barnehagelæraren utfordrar barna til å stille kritiske spørsmål ved

98 Wertsch 1998:32–34.
99 Wertsch 1998:43–46.

allmenn livsførsel, også ein livsførsel som representerer heimane til barna. Orda som barnehagelæraren bruker, gjer det nært og forståeleg. Når barnehagelæraren bruker ord som pappa og unge, er ikkje kalven lenger eit objekt, men blir eit subjekt barna kjenner seg att i og har sterke emosjonar knytte til. Her blir det eit spenningsforhold mellom det som barna har lært ved det Rogoff kallar *guided participation*, gjennom å delta i heimen sine jakthistorier og bearbeiding av kjøt og kjøtprodukt i samband med jakt, og spørsmålet barnehagelæraren stiller. Temaet har blitt eit etisk dilemma og bør arbeidast vidare med i barnehagen, gjerne både i samlingsstund og gjennom filosofisk samtale. Det er nærliggande å tenkje både på den næraste utviklingssona og samarbeid med heimane her. Barnet må ikkje bli ståande åleine med spørsmålet, men må kunne lære å sjå det frå ulike perspektiv, også frå den norske kulturkrinsen der jakt er naturleg ut ifrå synspunkt om berekraftig utvikling og hausting av overskotet i naturen. Både humanetikk og kristendom skil mellom verdien av dyr og menneske, der mennesket har prioritet. I dag vel likevel stadig fleire unge i Noreg å ta bort kjøtmat og bli planteetarar av ulike grunnar. Eksistensielle spørsmål om berekraft og å øydeleggje livsgrunnlaget for framtidige generasjonar, er spørsmål som får aukande aktualitet framover, noko som også viser att i Rammeplanen frå 2017.[100]

Presentasjon av samtale 4: Skilsmisse. Det er 37 kongler som heng der

Kontekst: Samtalen er mellom ein barnehagelærar, Britt (30), Siri og Selma (5) og Vetle (5). Vetle sine foreldre har vore skilde i to månader. Dei har først lese boka: *Da mamma og pappa glemte å være venner.*

(…)

Britt:	*Kva synest de om at mammaen og pappaen krangla då? Er det vanleg?*
Vetle:	Lener seg på skuldra til den vaksne: *Nei. Kan vi snart gå ut no?*

100 KD 2017.

Britt:	*Vi skal ut om ei bitte lita stund. Synest de synd på jenta i boka?*
Vetle:	*Ja.*
Britt:	*Kvifor det, då?*
Jentene:	*Fordi pappaen hennar flytta.*
Vetle:	*Det er 37 kongler som heng der.*
Britt:	*Kjenner de nokon som har mamma og pappa som ikkje bur saman?*
Vetle:	*Pappaen min.*
Britt:	*Ja, han har flytta.*
Vetle:	*Eg har overnatta hos han.*
(…)	
Britt:	*Kva følte du når pappaen din skulle flytte?*
Vetle:	*Når han skulle flytte, då vart eg lei meg.*
Britt:	*Det skjøner eg.*
Selma:	*Då kan du bo både hos mamma og pappa, det er jo bra det.*
Britt:	*Vart du litt redd då?*
Vetle:	*Neeei.* Legg seg ned. Vil ikkje sjå den vaksne.
Britt:	*Kva tenkte du då?*
Vetle:	*Tenkte på mamma og pappa.* Vil ikkje sjå på den vaksne.
Britt:	*Vil du fortelje oss korleis det var?*
Vetle:	*Det var ikkje gøy.*
	(*Utdrag frå logg nr. 13*)

Denne barnehagelæraren er ikkje redd for å samtale om det som skaper vanskelege emosjonar som lengsel og sakn, men bruker ein materiell artefakt der ho finn referansebakgrunn for å få i gang samtalen og kunne ha felles fokus. Dette er ein del av barnet si erfaringsverd akkurat no. Guten viser ubehag ved aktivt å prøve å kome seg unna, først med å leggje seg på skuldra til den vaksne og spørje om dei snart skal ut. Når dette ikkje fungerer, forsøkjer han ein avleiingsmanøver. Kanskje dei er opptekne med tal i barnehagen sidan han tel kongler? Barnehagelæraren vik ikkje unna, men held fram den vanskelege samtalen. Guten deltek og svarar på dei skumle spørsmåla, men reint kroppsleg legg han seg ned på golvet og ser ikkje på barnehagelæraren lenger. Guten set ord på kjensla av tapet då pappa flytta: Han vart lei seg, og det var ikkje gøy, men då barnehagelæraren spør om han vart redd, avviser han det. Ho får guten

til å tenkje etter kva kjensler han har overfor eit eksistensielt problem. Gjennom stillasbygging innanfor den næraste utviklingssona hjelper ho guten vidare i prosessen med å bearbeide eit eksistensielt spørsmål, men nokon lett samtale er det verken for barnehagelæraren eller guten. Jentene som deltar prøver å dempe guten si smerte ved å sjå saka frå ei meir positiv side.

Tolking av samtale 4

Eit hovudpunkt i mediert handling er at ein ikkje kan avgrense ei slik handling til individet, men at det er eit naturleg samband mellom kulturelle, institusjonelle og historiske kontekstar som slike handlingar skjer i. Dei kulturelle reiskapane er såleis, ifølgje Wertsch, kulturelt, institusjonelt og historisk situerte.[101] Denne guten ønskjer heile tida å flytte scena bort frå seg sjølv, ut eller til konglene som heng der. Han har ikkje heilt klart å appropriere den nye verkelegheita si, der foreldra bur kvar for seg, og prøver derfor å distansere seg. Han har såleis opphavleg ei anna målsetting for interaksjonen og samtalen enn barnehagelæraren. Her er det mange mål som er i aksjon samstundes og høgst motstridande målsettingar mellom den vaksne og det eine barnet («The Multiple Goals of Action»).[102] Barnehagelæraren bruker forteljinga i boka som moglegheit for ei ny utviklings- eller læringsbane for guten («Developmental Paths»).[103] Han kan utvikle seg, få ei ny innsikt i at det går an å leve på ein ny måte med skilde foreldre.

I denne samtalen er ei forteljing utgangspunktet for identifikasjon. Ifølgje Ricoeur byggjer det narrative bru mellom det eksistensielle, det kosmiske og den historiske tida.[104] Denne guten har fått eit eksistensielt problem inn på livet og treng at nokon hjelper han med å finne attende fotfestet i eiga historie. Også ein dialog kan byggje bruer frå det kjende til det ukjende og slik hjelpe barnet med å skape meining i eit tilvære som akkurat no er kaotisk for guten.[105] Første steget til å få kontroll over tilværet igjen, er

101 Wertsch 1998.
102 Wertsch 1998:32–34.
103 Wertsch 1998:34–38.
104 Ricoeur 1999.
105 Rogoff 1990.

å sette ord på eigne opplevingar, og såleis kunne uttrykkje det vanskelege. Kanskje vi kan bruke omgrepet *støttande stillas* om den forteljinga barnehagelæraren har funne fram som gir høve til identifikasjon? Han har truleg opplevd skilsmissa som eit kontraktsbrot mellom dei avtalar som gjaldt mellom han og foreldra. No må nye forhandlingar til så han og foreldra kan skape ei ny forteljing og eit nytt tilvære, men opplevinga av tap er der, og dei vaksne i barnehagen må gi tid og støtte til sorgreaksjonar.[106] Det å vere ein sensitiv vaksen og kunne referere til barn si livsverd i samtalane kan føre til «ein meiningsskapande og utvidande dialog».[107]

Presentasjon av samtale 5: Farfar er ei stjerne

Kontekst: Samtalen er mellom Joakim (5) og pedagogisk leiar Olga (41). Samtalen går føre seg inne på avdelinga medan dei andre borna er ute. Barnet og den vaksne sit på kvar sin stol ved sida av eit bord med ansikta vende mot kvarandre. Olga har sagt at hønene hennar er døde.

(…)

Olga:	*Då var det ein unge som sa til meg: Veit du, Olga, då er hønene dine blitt til ein engel. Trur du det går?*
Joakim:	*Nei, men viss folka døyr, då blir dei til ei stjerne.* Har tommelen halvvegs inn i munnen.
Olga:	*Viss folka døyr?*
Joakim:	*Ja.*
Olga:	*Blir dei til ei stjerne seier du?* Tar fingeren på haka og ser undrande ut.
Joakim:	*Ja.*
Olga:	*Det må då vere noko veldig fint. Hæ? Ei stjerne som alltid er oppe på himmelen og skin?*
Joakim:	*Ja, då får eg sjå fleire stjerner enn før. Den kjem sikkert om natta.*
Olga:	*Alle folka som er oppe på himmelen, er det folk som har døydd?* Løftar hendene og dannar ein sirkel i lufta.
Joakim:	*Ja, men viss det ikkje fanst stjerner, når… ehm … når berre eitt menneske døydde, så kom det berre ei stjerne.* Tar opp eine

106 Hundeide 2007; Øvreeide 2009.
107 Hundeide 2007:68.

handa og dunkar henne i bordet: *Eitt menneske, ei stjerne. Ja, og når eitt menneske døyr, blir det to stjerner, og så ein til blir det tre stjerner, så fire, så fem.* Tar opp begge hendene og dunkar dei i bordet kvar gong han seier stjerne.

Olga: *Kvifor blir vi til stjerner når vi døyr?* Lener seg framover og tek han roleg i handa.

Joakim: *Fordi då levde vi opp igjen for då må man bli til ei stjerne.*

Dei snakkar litt om stjerner om natta.

Joakim: *Nei, men på natta på kvelden, då skal eg sjå ei stjerne er komen opp.* Hissig og trykk på «ei stjerne er komen opp».

Olga: *Kven si stjerne då?*

Joakim: *Farfar! Men då fær heile kroppen hans opp, og når han er komen opp er han blitt ei stjerne.*

Olga: *Tar det lang tid, trur du?*

Joakim: *Kjempelang tid.* Dreg på orda, trist i stemma.

Olga: *Gjer det?*

Joakim: *Ja.*

Olga: *Korleis veit vi at han er komen opp og blitt ei stjerne? Kjenner vi det i kroppen at vi kan gå ut og sjå han?* Set fingrane mot brystkassa. *Får vi på ein måte beskjed?*

Joakim: *Meiner du farfar er her? Då skal eg sjå han, skal eg sjå han …* Drøymer seg vekk. *Det går ikkje an. Å sjå farfar.*

(Utdrag frå logg nr. 15)

Barnehagelæraren Olga bruker den folkereligiøse førestillinga om at levende vesen blir til englar når dei dør, men barnet avviser kontant denne førestillinga og presenterer si eiga. Barnehagelæraren er sensitiv og oppfordrar barnet til å utdjupe det han meiner, og guten får sette ord på og får kontakt med djupe kjensler inne i seg. Eksistensielle spørsmål blir her knytte til sterke emosjonar. Smerta ved tapet av farfar er tydeleg ved at guten er trist i stemma og drøymer seg bort. Han gjentek også ønsket om å sjå farfaren to gongar dersom han viser seg som ei stjerne. Spenninga mellom det realistiske, det evige og minna skaper vakre og poetiske uttrykk. Barnet får høve til å sette ord på sorga og saknet.

Tolking av samtale 5

Språket som artefakt skaper både avgrensingar og moglegheiter («Constraint and Affordances»).[108] Barnet vel i denne interaksjonen sine eigne språklege symbol som han nyttar i samtalen med barnehagelæraren. Barnet knyter den døde farfaren til stjernene som han kan sjå langt der ute. Guten er ute etter å sjå ei bestemt stjerne, det er farfaren si stjerne, og han ser han reise gjennom atmosfæren, og det skjer ein transformasjon: *då fær heile kroppen hans opp, og når han er komen opp er han blitt til ei stjerne*. Artefakten, stjerna som symbol, har både moglegheiter, «affordances», men også avgrensingar, «constrain»: «Det går ikkje an. Å sjå farfar.» Symbolet kan ikkje erstatte ein levande bestefar.

Sagberg og DeMarinis meiner begge at mennesket har ein ibuande spiritualitet som gjer at alle menneske har eit behov eller ein trong til å søkje meining utover seg sjølv, og bli sette inn i moralske relasjonar til natur, til seg sjølve og andre, og til det eller den som er over oss.[109] Barnet sine tankar og kjensler knyter seg her til den spirituelle dimensjonen og ikkje til nokon spesiell religion. Her er det oppretta intersubjektivitet i dialogen, men også i forteljinga, og det blir eit møte mellom det eksistensielle, det kosmiske og den historiske tida, slik Ricoeur seier.[110] Symbola er her, slik eg opplever det, ikkje knytte til Gud eller nokon religion. Guten avviser forslaget om hønene som blir til englar. Stjerna som symbol for dei døde er for guten knytt til nattehimmelen og himmelrommet. Barnehagelæraren følgjer opp på ein relevant måte. Barnet får sette ord på saknet, for det tek kjempelang tid før han får sjå farfar på himmelen, og spenninga mellom det å ha ein levande farfar nær og ei stjerne langt borte tek barnet inn i draumen – dessverre med eit trist, men realistisk resultat.

Dette er også det Bakhtin kallar ei fleirstemt ytring.[111] Her er ein åndeleg dimensjon med, både undring og spiritualitet. Barnehagelæraren prøver å skildre det barnet kjenner på, slik at samtalen blir ei veksling

---

108 Wertsch 1998:38–42.
109 Sagberg 2008; DeMarinis 2008.
110 Ricoeur 1999.
111 Bakhtin 1986.

og deling av opplevingar som så blir utdjupa og sett inn i barnet si eiga historie. Barnet har ein lengsel utover tid og rom. Samstundes er Joakim så stor at han forstår at det ikkje går an å få attende dei døde.

Drøfting

Intersubjektivitet og den næraste utviklingssona

Barn er søkjande, og ifølgje Bostad er dette ein «åpen, fordomsfri og ikke-dogmatisk søken».[112] Når det gjeld å finne eit sams trekk ved dei samtalane som støttar opp under barnas undring og meiningsskaping, er det spesielt Vygotskys omgrep «den næraste utviklingssona», og denne nært knytt til intersubjektivitet som «trengjer seg fram» dess meir eg fordjupar meg i desse samtalane.[113]

Sjølv om Vygotsky utvikla teoriane sine i ein sovjetstat prega av eit kommunistisk regime som ikkje gav særleg rom for undring og spiritualitet, kan eg nytte teoriane hans som analysereiskap på samtalane. «Den næraste utviklingssona» krev ein inngåande kjennskap til barnet og barnet sitt utviklingspotensial.[114] Teorien om «den næraste utviklingssona» kan knytast til kunnskapen om spontane og vitskapelege omgrep. Undervisningsinstitusjonar som skule er spesielt eigna for å omforme tenking, grunna at kjernen i skulen er det særeigne sosiale fellesskapet mellom vaksne og barn.[115] Eg ser ingen grunn til at dette ikkje også skal gjelde for barnehagen. Nettopp i samarbeidet om tenking vil barns spontane omgrep kome i kontakt med dei vaksne sine vitskapelege omgrep, ifølgje Vygotsky. Gjennom at barnet og den vaksne samarbeider, og begge tar del i prosessen, kan barnet førast eit steg vidare i utviklinga, lenger enn det ville ha klart åleine.[116] No meinte Vygotsky at alle fag hadde si historie, og at ein måtte ha inngåande kjennskap til

112 Bostad 2018:162.

113 I samtalane som ikkje verkar støttande, synest dei vaksne meir opptekne med å presentere sine eigne tankar og planar, enten det gjaldt å formidle ein bestemt etikk, eller det gjaldt å motivere for noko den vaksne, men ikkje barna var opptekne av. Intersubjektiviteten, barnets perspektiv og blikket for «den næraste utviklingssona» manglar.

114 Bråten 2012.

115 Bråten 2012.

116 Daniels 2011:311.

faget for å kunne vere med på barnet si faglege utvikling.[117] Eksistensielle spørsmål og undring har lengre røter attende i historia enn dei fleste fag. Det Bostad kallar *det epistemologisk betinga perspektivet* kan vere ei slik utviklingssone. Denne forma for undring har ei «overskridande, radikal og eksistensiell rolle» å spele, og derfor står også mykje på spel. Den vaksne i ein slik kommunikasjon må trø varsamt fordi ein kan øydeleggje barnet si opne, leikande og utforskande søking i ein slik prosess. Samstundes kan ein også stimulere barnet si tenking gjennom å vere merksam og støttande innanfor «den næraste utviklingssona». Bae skriv om barns medverknad:

> I den grad barn møtes med mye kommunikasjon som overprøver deres måte å tenke og uttrykke seg på skapes tvil om at de har lov til å tenke slik de gjør. De blir ufrie til å dele det de tenker. I en slik atmosfære vil deres tankefrihet innskrenkes, parallelt med at de risikerer å føle seg uthengt/ydmyket i andres øyne. Retten til å tenke fritt får dårlige vilkår.[118]

Dei støttande samtalane i materialet mitt viser intersubjektivitet med barnet. Barnehagelæraren tar barnet sitt perspektiv og prøver å stimulere barnet og hindrar ikkje barnet sine emosjonar. Barnet si utvikling står i sentrum. Det å ha dette perspektivet hindrar ikkje barnehagelæraren i å utfordre barnet, men på ein måte som verken gjer dei ufrie eller innskrenkar tankefridomen deira. Nettopp derfor vil eg kalle den pedagogiske verksemda som barnehagelærarane arbeider med for stillasbygging i «den næraste utviklingssona». Barnehagen er første ledd i det livslange utdanningssystemet, og grunnlaget for tenkinga, også den kritiske tenkinga, blir for mange lagt her.

Spenningar i samtalen

«Den næraste utviklingssona» kan vere knytt til ulike tema i materialet mitt, noko som syner vanskane med å avgrense eksistensielle spørsmål.[119]

117 Vygotsky 1978:91; Thurmann-Moe 2012:156.

118 Bae 2006:22.

119 Medan eg i starten undra meg over kvifor barnehagelæraren ikkje retta barna i samtalen, gjengitt som logg nr. 8, ser eg ved gjentatte gjennomlesingar at ved å handle som ho gjer, blir fanta-

Ein kan diskutere om samtalen om jakt, gjengjeven som logg 4, går for langt i å stille kritiske spørsmål med tanke på barnehagen sitt samfunnsmandat. Samfunnsmandatet til barnehagen synleggjer at han er ein samfunnsinstitusjon med eigne fullmakter, utdjupa i lovverk og rammeplan. Barnehagen sitt mynde skal, ifølgje rammeplanen, utøvast i samarbeid og forståing med heimen. Det er tydeleg på samtalen at desse gutane kjem frå eit miljø der det er vanleg med jakt til matauk. Om samtalen stoppar her, og temaet ikkje blir tatt opp att, kan denne samtalen opplevast som opptakt til kritisk tenking til jakt generelt, og dermed av ein aktivitet som barna sine føresette held på med. Då kan måten barnehagelæraren formidlar temaet på, oppfattast som bruk av makt, sidan det er ho/han som har definisjonsmakta og medierer ein bruk av språket som heilt klart gjer at barna identifiserer seg med hjortekalven. I så fall kan dette tolkast som det Bakhtin kallar ‘det autoritative ordet’ som gjer slutt på dialogen.[120] Dersom temaet seinare blir tatt opp i filosofisk samtale, t.d. om kor vidt det er ein skilnad mellom dyr og menneske, om forvaltning, berekraftig utvikling og økologi, meiner eg at nettopp denne personifiseringa av kalven kan skape eit engasjement som elles ikkje hadde oppstått i barnegruppa. Foreldresamarbeidet i barnehagen har gode føresetnader, fordi ein møter dei føresette ved bringing og henting kvar dag, og såleis har høve til å orientere foreldra om kva ein held på med. I barnehagen kan ein arbeide vidare med tema som engasjerer på tvers av fagområde. Dette er heilt klart ein av samtalane der eg sjølv gjerne skulle ha vore til stades, eller sett videoen for sjølv å sjå uttrykka i barneandleta der dei blir stille og klør seg i hovudet.

Nokre gongar, som i samtalen om skilsmissa (logg 13) og samtalen om farfar som er død (logg 15), er dei eksistensielle spørsmåla særskilt

sien, det kreative og estetiske framelska. Og når guten avsluttar skapingssoga si med: «Det var sånn det skjedde når det ikkje fanst noko menneske på jorda», og vi ser at han saman med Gud er attende til det preeksistensielle, opplever eg at han har fått utvikla dei eksistensielle spørsmåla sine gjennom tenking og fantasi. I samtalen om godteriet på laurdagar (logg 19) finn dei to raskt felles tone og intersubjektivitet. Det er tydeleg at barnehagelæraren ønskjer å øve opp jenta til å stille kritiske spørsmål til hennar oppfatningar av religion i kvardagen, men ho gjer det på ein måte som ikkje smakar av overprøving, men som utfordrar jenta til å utdjupe. Der og då løyser jenta det på ein måte som for henne er innlysande, men slik eg oppfattar det, har barnehagelæraren her lagt kimen til å stille kritiske spørsmål.

120 Wertsch 1998:66.

nærverande i barna sine liv. Å få den støtta barna treng til å sortere sorga, plassere henne, men likevel kome seg vidare, vil vere viktig. Barnehagelæraren må vere villig til å støtte barnet i den eksistensielle samtalen som på sikt kan hjelpe barnet med å sjå ny meining, sjølv om det er utfordrande.[121]

Oppsummering

Bostad skriv at vi må ha ei form for identitet eller oppleving av å vere menneske i verda for å kunne søkje etter ei meining med våre liv. Det er denne danninga til eit meiningsfullt liv i verda barnehagen skal vere med å utvikle. *Kva kjenneteiknar så samtalar om eksistensielle spørsmål som støttar opp under barnas undring og meiningsskaping?* Dei støttande samtalane er intersubjektive. Sakstilhøvet er henta frå barnet si livsverd, men er samstundes også noko den vaksne kan undre seg over og finne meining i å snakke om. Trass den asymmetriske relasjonen som er mellom vaksne og barn i barnehagen, er den vaksne og barnet i støttande samtalar likeverdige subjekt. Den vaksne nyttar ikkje samtalen til å utøve makt, men er heller ikkje redd for å utfordre barnet. Emosjonar som barn har i slike samtalar får lov til å kome til uttrykk. Sist, men ikkje minst, har den vaksne eit vake auge for barnet si «nære utviklingssone», også når det gjeld eksistensielle spørsmål. Barnehagelæraren bør gi barna ei kjensle av å vere så verdifulle at vaksne i barnehagen synest det er interessant å undre seg og samtale i lag med dei, også om den spirituelle dimensjonen som mange barn opplever at dei vaksne unngår. Undringa og respekten for livet og kvarandre bør kjenneteikne samtalane om eksistensielle spørsmål i barnehagen. Slike samtalar kan gi både den vaksne og barnet nye tankar om dei store undrings- og livsspørsmåla.

Pedagogiske Implikasjonar

> Personalet skal utforske og undre seg over eksistensielle, etiske, religiøse, livssynsmessige og filosofiske spørsmål saman med barna.[122]

121 Øvreeide 2009.
122 KD 2017:55.

Forskinga mi er empirisk, eg ønskjer å beskrive det som skjer i barnehagefeltet i praksis. Dei funna eg har gjort, kan gi ein peikepinn på kva ved dagens praksis som bør halde fram, eventuelt endrast. Eg har tidlegare sjølv observert 18 dagar i fire ulike barnehageavdelingar med tanke på å fange opp dei store undrings- og livsspørsmåla i kvardagssituasjonar. (Sjå Fauske 2018.) Nokre få djupe samtalar om eksistensielle spørsmål vart observerte, men mange samtalar av kategorien utforskande og undrande var det ikkje.

Det går heilt tydeleg fram av materialet som ligg bak denne artikkelen at mange barn synest det er spanande å delta i samtalar om eksistensielle spørsmål. Men då må samtalen ha referansebakgrunn som barnet kjenner seg att i og vere likeverdig, for å tvinge eit vaksenperspektiv ned over barna skaper verken undring eller meiningsdanning.[123] Barnehagen må vere medviten om utviklingspotensialet personalet kan ha når det gjeld undring og eksistensielle spørsmål, og personalet bør byggje stillas og hjelpe barnet med å skape meining.

Forsking viser at det pedagogiske personalet synest det er vanskeleg å arbeide med fagområdet ERF. Sidan spørsmål om religion, livssyn og eksistens framleis er tabu i mange barnehagar, kan det vere lurt at den enkelte barnehage set samtalar om eksistensielle spørsmål på agendaen for å oppfylle krava i Rammeplanen. Å innhente løyve frå foreldra til å ta opp samtalar om ulike eksistensielle tema mellom barn og personale på video, med tanke på å auke kvaliteten i samtalen med barna, kunne vere ein måte å sikre dette på. Å drøfte samtalen i personalgruppa etterpå vil kunne auke merksemda rundt slike tema og ufarleggjere dei. Det er viktig at fokuset på samtalane held seg over eit visst tidsrom så alle i personalet får prøve, og at slike samtalar blir det normale.

Funna har også implikasjonar for barnehagelærarutdanninga. Barns undring og eksistensielle samtalar av ulikt slag har som oftast alt ein plass i undervisninga, men i tillegg kunne ei av praksisoppgåvene i SRLE, med utgangspunkt i rammeplanen sine krav om samtalar om eksistensielle spørsmål, vere nettopp ein slik samtale som ein kunne ta opp på video og

123 Samtalane i gruppe D i materialet mitt er gode døme på korleis samtalane går i stå når den vaksne ikkje er open for barna si livsverd.

sidan diskutere med praksislæraren. Det vil kunne gjere slike samtalar meir vanlege, gi studenten ei første innføring i forsking på praksisfeltet, og også gjere den komande barnehagelærar meir interessert og fokusert på kva slike spørsmål har å seie for identitets- og danningsprosessane til barna.

Litteratur

Afdal, Geir 2010. *Researching religious education as social practice*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann.

Afdal, Geir 2013. *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering.* Oslo: Universitetsforlaget.

Afdal, Geir 2015. «Modes of learning in religious education». *British Journal of Religious Education* 37/3:256–272.

Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg 2008. *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Amundsen, Hilde Merete 2013a. *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Amundsen, Hilde Merete 2013b. «Danning til livet – et fortolkende prosjekt». Kjetil Steinsholt og Maria Øksnes (red.). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*: 169–187. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Amundsen, Hilde Merete 2018. *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp. Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen*. Doktoravhandling: Trondheim NTNU.

Ashby, Robert 1999. «Hva i all verden er spiritualitet?». *Humanist* 25/1:68–79.

Aukrust, Vibeke Grøver 2006. «Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring». Olga Dysthe (red.). *Dialog, Samspel og læring*:173–194. Oslo: Abstrakt forlag.

Bae, Berit 1996. *Det interessante i det alminnelige.* Oslo: Pedagogisk forum.

Bae, Berit 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie. HiO-rapport 2004, nr. 25.* Oslo: Universitet i Oslo-Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.

Bae, Berit 2006. «Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen». Berit Bae, Brit Johanne Eide, Nina Winger og Aud Eli Kristoffersen *Temahefte om barns medvirkning*: 7–27. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Bae, Berit 2009. «Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn». *Barn nr. 1*, 9–28. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.

Bae, Berit (red.) mfl. 2012. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette.* Bergen: Fagbokforlaget.

Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj 1981/1990. *The Dialogic Imagination. Four Essays.* M. Holquist (Ed.). Trans by C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj 1986. *Speech Genres and Other late Essays*. C. Emerson and M. Holquist (Ed.). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail Mikhajlovitsj 1998. *Spørsmålet om talegenrane.* Omsett og med etterord av Ragnar Slaattelid. Bergen: Ariadne forlag.

Barne- og Familiedepartementet 2004. «Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren». *Innspill til Barne- og familiedepartementets arbeid med revidering av lov om barnehager.* Oslo: Barne- og familiedepartementet. (08.05.2018). Henta frå: https://docplayer.me/18009507-Innspill-til-barne-og-familiedepartementets-arbeid-med-revidering-av-lov-om-barnehager.html

Bostad, Inga 2018. «Om det forunderlige – da tvilen tok over (for-) undring». Moira Von Wright og Tone Kvernbekk. *Barn og deres voksne*: 162–176. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Brekke, Øystein 2014. «Danning i eigne og andres rom». Stig Broström, Tone Lafton og Mai-Ann Letnes (red.). *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming:* 175–197. Bergen: Fagbokforlaget.

Brenna-utvalet 2010. *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager.* Oslo: Rambøll Management Consulting.

Bruner, Jerome 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press.

Bruner, Jerome 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press.

Bruner, Jerome 1991. «The Narrative construction of reality». (10.05.2017). *Critical Inquiry* 18/1: 1–21. Henta frå: https://doi.org/10.1086/448619

Bråten, Ivar 2012. «Om Vygotskys liv og lære». Ivar Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken:* 13–42. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Daniels, Harry 2011. «Pedagogy». Harry Daniels, Michael Cole, and James C. Wertsch. *The Cambridge Companion to Vygotsky*: 307–331. Cambridge: Cambridge University Press.

DeMarinis, Valerie 2008. «The Impact of Postmodernization on Existential Health in Sweden: Psychology of Religion's Function in Existential Public Health Analysis». *Archive for the Psychology of Religion* 30: 57–74. Leiden: Brill.

Dysthe, Olga 2012. *Dialogbasert Undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fauske, Ragnhild 2012. «Bruken av religiøse forteljingar i barnehagen. Norsk tradisjon og manglande fleirreligiøsitet». *Prismet 63/1:* 35–57. Oslo: IKO-forlag.

Fauske, Ragnhild 2013. «"Av og til glemmer Gud å passe på oss. Han gjorde i alle fall det med lillesøsteren min for hun døde". Kva rom er det for spiritualitet i dagens barnehage?». Knut-Willy Sæther (red.). *Kristen spiritualitet. Perspektiver, tradisjoner og uttrykksformer*: 189–208. Kyrkjefag profil nr. 19. Trondheim – Oslo: Akademika forlag.

Fauske, Ragnhild og Leif Bjørn Skorpen 2014. «Filosofiske samtalar med barn». Margareth Eilifsen (red.). *På kryss og tvers. Muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen*: 62–82. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauske, Ragnhild 2018: «"Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske" – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen». *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 17/1. https://doi.org/10.7577/nbf.2234

Fennefoss, Anne Tove og Kirsten E. Jansen 2012. «Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter». Berit Bae (red.) mfl. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*: 123–145. Bergen: Fagbokforlaget.

Garmann, Nina Gram og Margareth Sandvik 2017. «Meningsfulle samtaler i barnehagen». Nina Gram Garmann og Åse Marie Ommundsen (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*: 35–54. Oslo: Novus forlag.

Gjems, Liv 2006. *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis.* Doktorgradsavhandling Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt: Unipub.

Gjems, Liv 2009. *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjems, Liv 2011a. «Hverdagssamtalen – barnehagens glemte læringsarena». Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*: 43–67. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gjems, Liv 2011b. «Why explanations matter: A study of co-constructions of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten». *European Early Childhood Education Research Journal, EECRJ* 19/4:50–513.

Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen 2013. *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012.* NOVA-rapport nr. 1/2013. Oslo: Norsk institutt for forsking om oppvekst, velferd og aldring.

Hay, David and Rebecca Nye 2006. *The Spirit of the Child.* London: Jessica Kingsley Publisher.

Hartman, Sven 1986: *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur og kultur.

Hartman, Sven og Tullie Torstenson-Ed 2007. *Barns tankar om livet.* Stockholm: Natur og kultur.

Hohr, Hansjörg 2017. «Oppdragelse – noen grunnleggende mønstre». Ole Andreas Kvamme, Tone Kvernbekk og Torill Strand (red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*: 32–46. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Hovdelien, Olav 2018. «Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018». *Prismet* 69/4: 281–301. Oslo: IKO-forlaget.

Hundeide, Karsten 2007. *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jacobsen, Dag Ingvar 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

James, Allison; Chris Jenks og Allan Prout 1998. *Theorizing Childhood.* Oxford: Polity Press.

Jansen, Turid, Liv Gjems og Kristin Rydjord Tholin 2012. «Fagsamtaler i barnehagen». *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5/1. (05.10.2018). https://doi.org/10.7577/nbf.478

Johannesen, Nina; Ann Sofi Larsen og Ninni Sandvik 2013. «Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke». Anne Greve, Sissel Mørreaunet og Nina Winger (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*: 131–145. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet 2008–2009. *Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen.* Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet 2012: *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.* (10.05.2018). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475

Kunnskapsdepartementet. 2017. *Rammeplan for barnehagen. Innhald og oppgåver*. (10.05.2018). https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf

Kunnskapsdepartementet 2018a. *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. (05.04.2019). Oslo: Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf

Kunnskapsdepartementet 2018b: *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.* (05.04.2019) *https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf*

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvalsvik, Bjørn Nic.1985. «Forteljinga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik». *Samtiden* 4: 22–32.

Köhler, Julia Olsen 2012. «Barnets rett til selvbestemmelse i forhold til religiøse normer». Henning Jakhelln og Trond Welstad (red.). *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*: 455–468. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lave, Jean og Etienne Wenger, 2003. *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

Lied, Sidsel 2006. «Norsk religionspedagogisk forsking 1985–2005». *Norsk teologisk tidsskrift* 3:163–195.

Matre, Synnøve 1997. *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel.* Doktoravhandling Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet. NTNU.

Matthews, Gareth 1994. *Philosophy of Childhood.* Cambridge Mass: Harvard University Press.

NESH 2014. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi,* Oslo: Forskningsetiske komiteer. https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/

Ninio, Anat and Catherine E. Snow 1996. *Pragmatic development*. Westview Press (05.05.2018) https://www.questia.com/read/100542911/pragmatic-development

Opdal, Paul Martin 2008. *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Osholt, Øyvind og Ariane B Schelderup 2013: *Filosofi og etikk i barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Pramling, Ingrid; Birgitta Davidsson; Birgitta Fors og Eva Johansson 1995. *Förskolebarn och livsfrågor. Ett didaktiskt fösök med blivande förskollärare.* Rapport nr. 10 från Instituionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Pramling, Ingrid og Eva Johansson 1995. «Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience». *Child and Youth Care Forum* 24/2: 125–146.

Rendtorff, Jacob Dahl 2000. *Paul Ricoeurs filosofi.* København: Hans Reitzels Forlag.

Ricoeur, Paul 1999. *Eksistens og hermeneutikk.* Oslo: Aschehoug.

Riksrevisjonen 2009. *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene.* Dokument nr. 3:13 (2008–2009). Oslo: Riksrevisjonen.

Rogoff, Barbara 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford-New York: Oxford University Press.

Rommetveit, Ragnar 1992. «Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication». Wold A. Heen. (red.) *The dialogical Alternative. Towards a theory og language and mind:* 9–44. Oslo: Scandinavian University Press.

Sagberg, Sturla 2001. *Autensitet og undring: En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv*. KIFO Perspektiv nr. 11. Doktoravhandling Oslo: KIFO; Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Sagberg, Sturla 2006. *Lærer og menneske. Å være ekte i møte med religiøs tro*. Oslo: Unipub forlag.

Sagberg, Sturla 2008. «Skjult eller synlig spiritualitet. Trosopplæringsreformen i lys av forskning på barns spiritualitet». Sturla Sagberg *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner og barneteologi, spiritualitet og livssyn*: 51–77. Oslo: IKO-forlag.

Sagberg, Sturla 2012. *Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Sagberg, Sturla 2017 (red.). *Mot til å være barnehagelærer. Verdier som omdreiningspunkt.* Bergen: Fagbokforlaget.

Schweitzer, Friedrich 2006. *Barnets ret til religion.* Århus: Aros Forlag.

Skeie, Geir 2004. «An overview of religious education research in Norway». Rune Larsson and Caroline Gustavsson (Eds.). *Towards a European Perspective on Religious Education The RE Research Conference March 11–14.* University of Lund: Artos & Norma Bokförlag: 317–331.

Skjervheim, Hans 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Størksen, Ingunn 2016. «Omsorg for barn ved samlivsbrudd». Vibeke Glaser, Ingunn Størksen og May Britt Drugli (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forsking og praksis*: 294–304. Bergen: Fagbokforlaget.

SSB 2017. «Barnehager». (05.05.2019) https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21

Säljö, Roger 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* 5. opplag 2005. Oslo: Cappelen Akademisk.

Sødal, Helje Kringlebotn 2018. *Kristen arv og tradisjon i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Taylor, Charles 1989. *Sources of the Self.* Cambridge: Cambridge University Press.

Thoresen, Ingeborg Tveter og Geir Winje 2018. *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thurmann-Moe, Anne Cathrine 2012. «Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori». Ivar Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*: 144–159. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, Tove 2011. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Vygotsky, Lew Semenovich 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev 1986. *Thought and Language*. (A. Kozulin, Trans.). Cambridge M.A.: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev 2012. *Thought and Language.* Revised and Expanded Edition with a new foreword by Alex Kozulin. Cambridge, Massachusetts-London: MIT Press.

Weber, Judith 2014: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik.* Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 4. Münster-New York: Waxmann.

Wells, Gordon and Rebeca Mejia-Arauz 2006. «Dialogue in the Classroom». *Journal of the Learning Sciences* 15/3: 379–428.

Wertsch, James V. 1998. *Mind as Action.*: Oxford-New York: Oxford University Press.

Winsvold, Anna & Lars Gulbrandsen 2009. *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA- rapport nr. 2/2009. Oslo: Norsk institutt for forsking om oppvekst, velferd og aldring.

Wood, David; Jerome Bruner and Gail Ross 1976. «The Role of Tutoring in Problem Solving». *Journal of Child Psychiatry and Psychology.*17: 89–100 (08.10.2017) http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Østrem, Solveig 2008. *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Doktoravhandling ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo No. 26. Oslo: Universitetet i Oslo.

Østrem, Solveig, mfl. 2009. *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Østrem, Solveig 2012. *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øvreeide, Haldor 2009. *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aadnanes, Per Magne 2008. *Gud for kvarmann. Kyrkja og den nye religiøsiteten.* Oslo: Universitetsforlaget.

Om bidragsyterne

Bente Afset

Bente Afset er førstelektor i religionsdidaktikk ved Høgskulen i Volda (HVO). Hun underviser i lærerutdanningene og fagutdanning i religion, livssyn og etikk (RLE). Interesse- og forskingsområder er særlig bibelfaglige og religionsdidaktiske spørsmål. E-post: bente.afset@hivolda.no

Anders Aschim

Anders Aschim er professor i religion, livssyn og etikk ved Høgskolen i Innlandet, Hamar. Han har teologisk utdanning fra MF vitenskapelig høyskole og doktorgrad i historie fra UiT Norges arktiske universitet. Bibelfaglige og kristendomshistoriske emner er sentrale i forskingen hans. E-post: anders.aschim@inn.no

Kristin Hatlebrekke

Kristin Hatlebrekke er førstelektor ved Høgskulen i Volda, der hun underviser på lærerutdanningene og på årsstudiet i RLE. Interessefeltene hennes er lærerutdanning, religionsdidaktikk, lærebokforskning og kristendomshistorie. Hun har skrevet flere artikler om disse emnene. E-post: kristin.hatlebrekke@hviolda.no

Liv Ingrid Aske Håberg

Liv Ingrid Aske Håberg er førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda. Hun er utdannet barnehagelærer og spesialpedagog, har doktorgrad innen didaktikk og pedagogikk på barnehagefeltet og mangeårig undervisningserfaring innen spesialpedagogisk arbeid. Hun er særlig opptatt av pedagogiske diskurser, inkludering i barnehage og samfunn og tidlig litterasitet. Håberg har deltatt i flere forskningsprosjekter og leder forskningsgruppen *Tidlig litterasitet/Early literacy* ved HVO. Hun har metodeundervisning på masternivå i tillegg til undervisning i barnehagelærerutdanningen. Håberg har utgitt flere vitenskapelige artikler. E-post: liv.ingrid.aske.haberg@hivolda.no

Ragnhild Fauske

Ragnhild Fauske er førstelektor i religions- og livssynsdidaktikk ved Høgskulen i Volda, og har publisert flere artikler om religionsdidaktiske emner. Hun underviser ved lærerutdanningene og fagutdanning i RLE i Volda. Fauske har siden 2007 drevet empirisk forskning på barnehagefeltet, og er i dag ph.d.-stipendiat ved MF vitenskapelig høyskole. E-post: raagnhild.heidi.fauske@hivolda.no

Ralph Meier

Ralph Meier er førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda. Han har doktorgrad i teologi og lang undervisningserfaring i lærerutdanning, både i grunnskolelærer- og barnehagelærerutdanningen. Meiers hovedkompetanseområder er dogmatikk, etikk og filosofi, han har også jobbet med religionsundervisningen i Norge og i England. De siste årene har han forsket mye på den norske kirkes historie i Amerika. Han har publisert både nasjonalt og internasjonalt. E-post: ralph.meier@hivolda.no

Eva Mila Lindhardt

Eva Mila Lindhardt er førstelektor i KRLE ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har lang undervisningserfaring fra KRLE i lærerutdanningen og Samfunnsfag, religion, livssyn og etikk (SRLE) i barnehagelærerutdanningen. I tillegg har hun undervist i mat, kultur og religion innen mat og helse. Gjennom seks år var hun ansvarlig for Høgskolens religionsstudier i Asia. Hennes forskning befinner seg i skjæringspunktet mellom religion, mat, mangfold, kjønn og didaktikk. Hun er lærebokforfatter og har publisert forsknings- og fagartikler både nasjonalt og internasjonalt. E-post: eva.mila.lindhardt@hvl.no

Arne Redse

Arne Redse er professor emeritus ved Høgskulen i Volda og Fjellhaug Internasjonale Høgskole. Han er cand.theol. fra MF vitenskapelige høgskole i 1976 og praktikum samme sted i 1978, og ph.d. fra VID vitenskapelige høgskole i 2006. Førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda 1994–2007 og opprykk til professor i KRLE-didaktikk i 2007; førsteamanuensis ved Fjellhaug Internasjonale Høgskole i 2005, opprykk til professor i misjonsvitenskap i 2007; har undervist i delt stilling mellom FIH og HVO siden

2005; pensjonist fra august 2019. Redigerte i flere år Norsk tidsskrift for misjonsvitenskap. Har gitt ut ei lang rekke artikler og bøker primært innen religionspedagogikk, religionsvitenskap og misjonsfag. E-post: arne.redse@hivolda.no

Olav Christian Ruus
Olav Christian Ruus er høgskolelektor i KRLE ved Høgskulen på Vestlandet. Han har lang undervisningserfaring fra KRLE i lærerutdanningen og SRLE i barnehagelærerutdanningen. I tillegg har han undervist om menneskerettigheter og sørafrikansk historie. Hans forskning og fagområder befinner seg i skjæringspunktet mellom samfunn, politikk og religion. E-post: olav.ruus@hvl.no

Yvonne Margaretha Wang
Yvonne Margaretha Wang er førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes undervisningserfaring favner både religionsvitenskap og religions- og livssynsdidaktikk. Wang er involvert i forskningsprosjekter med vekt på KRLE-faget og forståelse av religiøst mangfold. Andre interessefelt er sosialpsykologi, konfliktløsningsteori og religiøst fredsarbeid i konfliktområder. E-post: yvonne.margaretha.wang@hvl.no

List over tidligere utgivelser i Kyrkjefag Profil

Nr. 1: Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (red.): *«Jeg gikk meg over sjø og land …». Bidrag til kyrkjefaga. Festskrift til Ottar Berge på 65-årsdagen* (2001).

Nr. 2: Jan Ove Ulstein (red.): *Kateketen i fokus. Nokre perspektiv på katekettenesta* (2001).

Nr. 3: Per M. Aadnanes (red.): *Kyrkjeleg undervisning og utdanning. Ein konferanserapport* (2003).

Nr. 4: Torrey Seland: *Paulus i Polis. Paulus' sosiale verden som forståelsesbakgrunn for hans liv og forkynnelse* (2004).

Nr. 5: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 1. Aktørar og arbeidsformer* (2004).

Nr. 6: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 2. Faglege perspektiv og utfordringar* (2004).

Nr. 7: Birger Løvlie: «*Kor mykje stort …». Matias Orheim, hans bidrag til vestnorsk kultur- og kristenliv* (2007).

Nr. 8: Ottar Berge*: Åndene og Ånden. Refleksjoner omkring møtet mellom afrikansk religion og kristen livsforståelse* (2008).

Nr. 9: Ralph Meier, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Danning, identitet og dialog.* Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (2009).

Nr. 10: Torrey Seland (red.): *«Lær meg din vei …». Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt* (2009).

Nr. 11: Bjørn Sandvik: *Språkstrid og salmesang – Vår nynorske salmeskatt* (2010).

Nr. 12: Arne Redse: *Kinesisk religion og religiøsitet* (2010).

Nr. 13: Per Halse mfl. (red.): *Guds folk og folkets Gud. Festskrift til Birger Løvlie* (2011).

Nr. 14: Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes (red.): *Vegar i vegløysa. Ungdom, identitet, og livssynsdanning i det postmoderne* (2011).

Nr. 15: Tormod Engelsviken mfl. (red.): *Nye guder for hvermann. Femti år med alternativ spiritualitet* (2011).

Nr. 16: Per Halse: *Gudsord og folkespråk. Då nynorsk vart kyrkjemål* (2011).

Nr. 17: Asbjørn Simonnes (red.): *Digital trusopplæring* (2011).

Nr. 18: Torleiv Austad, Ottar Berge og Jan Ove Ulstein: *Dømmekraft i krise? Holdninger i kirken til jøder, teologi og NS under okkupasjonen* (2012).

Nr. 19: Knut-Willy Sæther (red.): *Kristen spiritualitet. Perspektiver, tradisjoner og uttrykksformer* (2013).

Nr. 20: Bente Afset, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.): *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (2013).

Nr. 21: Brynjulf Hoaas: *The Doctrine of Conversion in the Theology of Martin Chemnitz. What It Is and How It Is Worked* (2013).

Nr. 22: Tom Erik Hamre, Erling Lundeby og Arne Redse (red.): *Barnetro og trosopplæring. Festskrift til Egil Sjåstad på 65-årsdagen* (2014).

Nr. 23: Knut-Willy Sæther og Karl Inge Tangen (red.): *Pentekosale perspektiver* (2015).

Nr. 24: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Helge Teigen (red.): *Festskrift til Arne Redse* (2015).

Nr. 25: Gunnar Innerdal og Knut-Willy Sæther (red.): *Festskrift til Svein Rise* (2015).

Nr. 26: Brynjulf Hoaas: *The Gift of The Lord's Supper* (2016).

Nr. 27: Egil Sjaastad: *Carl Fr. Wisløff. Presten som ble misjonsfolkets professor* (2016).

Nr. 28: Anders Aschim, Olav Hovdelien og Helje Kringlebotn Sødal (red.): *Kristne migranter i Norden* (2016).

Nr. 29: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Toleranse – religion – konflikt* (2017).

Nr. 30: Knut-Willy Sæther: *Naturens skjønnhet. En studie av forholdet mellom estetikk, teologi og naturvitenskap* (2017).

Nr. 31: Svein Rise: *Treenig teologi – historisk, systematisk, kontekstuelt* (2017).

Nr. 32: Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red.): *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (2018).